

**БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОСОФИИ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК**

**Условия и механизмы обеспечения  
высокого качества подготовки  
специалистов гуманитарного профиля**

**Материалы  
4-й научно-методической конференции  
Минск, 16 марта 2007 года**

Минск  
2007

Редакционная коллегия:  
*И. Л. Зеленкова, А. А. Легчилин*

Рецензент:  
*доктор философских наук, профессор Я. С. Яскевич*

**Условия и механизмы обеспечения высокого качества подготовки специалистов гуманитарного профиля** (тезисы 4-й научно-методической конференции). Минск, 16 марта 2007 года. Редколлегия: И. Л. Зеленкова, А. А. Легчилин. – Мн., БГУ, 2007. – 96 с.

В сборник включены материалы ежегодной научно-методической конференции, подготовленные преподавателями и студентами факультета философии и социальных наук Белгосуниверситета и посвященные различным аспектам проблемы обеспечения высокого качества образовательного процесса.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i> .....	5
--------------------------	---

### *Раздел 1*

<i>Рубанов А. В.</i> Совершенствование учебного процесса на основе кредитных технологий, адаптированных к европейской системе переноса кредитов (ECTS) .....	6
<i>Терещенко О. В.</i> Качество образования в информационном обществе .....	8
<i>Титаренко Л. Г.</i> Качество образования и типы студентов .....	11
<i>Барковская А. В.</i> Идеалы и реалии креативного образования .....	13
<i>Зеленкова И. Л.</i> О целевых ориентирах и «технологичности» образовательного процесса .....	17
<i>Украинец П. П.</i> Личный интерес студента в системе управления качеством подготовки специалистов .....	20
<i>Воробьева С. В.</i> Формирование критического мышления как необходимое условие обучения студентов .....	23
<i>Наливайко И. М.</i> Наука в зеркале образования (методические этюды) .....	26
<i>Беляева Е. В.</i> Проблема плагиата в информационном обществе ...	28
<i>Тихонова И. Г.</i> Качество педагогического образования в университете: философско-педагогический аспект .....	30
<i>Гуцаленко Л. А.</i> Подготовка конкурентоспособного специалиста .	33
<i>Легчилин А.А.</i> Средний студент – современный студент университета .....	35

### *Раздел 2*

<i>Кисель Н. К., Сергеева-Некрасова М. С.</i> Использование электронных образовательных сред для организации и контроля самостоятельной работы студентов .....	36
<i>Екадумов А. И.</i> Информационное и методическое обеспечение самостоятельной работы студентов .....	39
<i>Бобр А. М.</i> Развитие творческих навыков студентов как средство повышения качества подготовки специалистов .....	40
<i>Соловьева О. Л.</i> Актуализация идеи толерантности в процессе преподавания религиоведения .....	41
<i>Пузыревич Т. А.</i> Специфика организации практических занятий и контролируемой самостоятельной работы по философии на естественнонаучных факультетах БГУ .....	46

<b>Жукова С. П.</b> Практикум как форма учебных занятий по этике в вузе .....	48
<b>Курилович Н. В.</b> Роль спецкурсов в обеспечении высокого качества подготовки студентов отделения социологии .....	51
<b>Блаженкова Н. П.</b> Условия и механизмы эффективной подготовки специалиста по социальной работе .....	53
<b>Широканова А. Д.</b> Мнение студентов о системах оценки по социально-гуманитарным дисциплинам: положение рейтингов .....	55
<b>Данильченко А. В.</b> Научно-исследовательская деятельность студентов: проблемные моменты и способы их коррекции .....	58
<b>Демура Д. В., Жогаль К. С., Мбеве Л. С.</b> О поисках харизмы на отделении психологии .....	61
<b>Пархоменко И. В., Ананаскевич И. В.</b> Использование активных форм и методов обучения в преподавании социологических дисциплин .....	65

### *Раздел 3*

<b>Слепович Е. С., Поляков А. М.</b> «Зона ближайшего развития» в трансляции практики коррекционной работы .....	67
<b>Гончар А. С.</b> Развитие символической функции сознания как одно из условий успешного обучения в вузе .....	70
<b>Агеенкова Е. К.</b> Методологические основания подготовки психолога-консультанта .....	73
<b>Вайнштейн Л. А.</b> Подготовка военных психологов на отделении психологии ФФСН .....	76
<b>Горбачев А. И.</b> Опыт выполнения курсовых работ курсантов военного факультета БГУ, обучающихся на отделении психологии ФФСН .....	77
<b>Крещанович Н. А.</b> Учебная лаборатория в системе психологического образования .....	79
<b>Блаженкова Н. П.</b> Условия и механизмы эффективной подготовки специалиста по социальной работе .....	81
<b>Аксенчикова Е. В.</b> Образование как основа успешной адаптации вынужденных мигрантов .....	83
<b>Дьяков Д. Г.</b> К вопросу овладения студентами-психологами моделью коррекции структуры переживания затруднительных ситуаций незрячих подростков .....	86
<b>Литвин Д. Г.</b> Особенности переживания произведений искусства у младших школьников .....	89
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	91

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Материалы сборника являются информационной основой организации *четвертой научно-методической конференции* факультета философии и социальных наук Белгосуниверситета «*Условия и механизмы обеспечения высокого качества подготовки специалистов гуманитарного профиля*», отражая разносторонний опыт методической работы преподавателей и ответную реакцию студентов, лучшие тезисы которых также включены в сборник.

Структурная композиция данного издания достаточно условна и связана преимущественно с последовательным переходом от проблематики общего характера (первый раздел) к более конкретным вопросам образовательного процесса (второй раздел). Поскольку представлено довольно большое количество материалов, отражающих специфику учебно-методической работы на отделении психологии, они объединены в рамках особого, третьего раздела. Тезисы, публикуемые в авторской редакции, отражают самые разнообразные аспекты восприятия преподавателями и студентами факультета тематики конференции.

Учебно-методическая комиссия факультета философии и социальных наук, инициировавшая проведение данной конференции, выражает благодарность преподавателям и студентам, принявшим участие в ее подготовке, а также деканату ФФСН за деятельную помощь в опубликовании сборника.

## **РАЗДЕЛ ПЕРВЫЙ**

***А. В. Рубанов***

### **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ КРЕДИТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, АДАПТИРОВАННЫХ К ЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМЕ ПЕРЕНОСА КРЕДИТОВ (ECTS)**

Как известно, в июне 1999 года министры образования 29 европейских стран, собравшись в Болонье, подписали совместный документ – «Декларацию о Европейском пространстве высшего образования», широко известный как «Болонская декларация». В соответствии с Болонской декларацией, европейские страны, подписавшие ее, обязались предпринять следующие согласованные шаги по модернизации высшего образования:

- создание сопоставимой системы высшего образования, базирующейся на трех образовательных уровнях;
- развитие академической мобильности студентов и преподавателей, способствующей свободному доступу ко всем образовательным услугам и расширению возможностей для преподавателей и научных работников участвовать в общеевропейских исследованиях и обучении;
- внедрение европейской системы зачетных единиц трудоемкости дисциплин (ECTS) в качестве средства, способствующего академической мобильности студентов;
- ведение единого приложения к диплому о высшем образовании как инструмента академической мобильности;
- разработка единых критериев и методологий оценки качества образования.

Основным критерием реализации положений Болонской декларации является принцип учета многообразия культур, языков, национальных образовательных систем, а также принцип университетской автономии в формировании стратегии развития учебного процесса и выборе приоритетов в обучении.

В целях сближения различных систем высшего образования решено перейти на систему «бакалавриат – магистратура – докторантура», используя две модели организации национальных систем высшего образования: 3 + 2 + 3 и 4 + 1 + 3. После завершения каждого уровня образования студенту выдается диплом и присуждается ученая степень: «бакалавр» – после 1-го уровня, «магистр» – после 2-го, «доктор наук» – после 3-го уровня.

Предполагается также, что студент может проучиться в другом, в том числе зарубежном, вузе семестр или учебный год, и эта учеба будет засчитана ему в базовом вузе в счёт основного образования при принятии решения о выдаче диплома. В качестве средства накопления выполненной учебной нагрузки и сопоставимости программ обучения используется

европейская система зачетных единиц (другими словами, академических кредитов) трудоемкости дисциплин (ECTS).

За зачетную единицу в системе ECTS принимается 1/30 общего объема трудоемкости процесса обучения в течение семестра. Каждой учебной дисциплине присваивается число, характеризующее объем всех видов работ, который необходимо выполнить в рамках данной дисциплины. При этом учитываются лекции, семинары, практикумы, самостоятельная учебная работа студента, написание рефератов, курсовых и дипломных работ, прохождение практик, стажировок, а также экзамены и другие формы контроля знаний.

За семестр чаще всего начисляется 30 зачетных единиц (академических кредитов), за учебный год – 60; для получения степени бакалавра нужно набрать не менее 180 (при трехлетнем обучении) или 240 (при четырехлетнем). В европейских странах наряду с ECTS продолжают применяться и национальные системы оценок, в связи с чем предусмотрены коэффициенты для пересчета национальных кредитов в ECTS.

Второе важнейшее направление организации учебного процесса на основе кредитных технологий, адаптированных к европейской системе переноса кредитов, состоит в оценке наших образовательных планов и программ с точки зрения их совместимости с учебными планами и программами европейских университетов. Определенные изменения должна претерпеть структура построения учебного плана. Взамен линейной предполагается модульная структура его построения, когда единицей отсчета является не отдельная учебная дисциплина, а модуль, включающий в себя целое образовательное направление и предполагающий более целенаправленную профессиональную подготовку специалистов. В новой ситуации возрастает свобода выбора студента, который по определенным правилам самостоятельно выстраивает траекторию набираемых курсов и, соответственно, зачетных единиц по каждой дисциплине.

Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 7 марта 2006 года одобрен финансируемый Европейской комиссией проект TEMPUS «Совершенствование учебного процесса в БГУ на основе кредитных технологий, адаптированных к европейской системе переноса кредитов (ECTS)», в котором наряду с рядом других факультетов участвует факультет философии и социальных наук.

В соответствии с рабочим планом выполнения проекта для специальности социология подготовлены проекты учебных планов для первой и второй ступеней высшего образования с применением образовательных зачетных единиц по аналогии с системой ECTS, а также информационный пакет учебной документации.

В ходе разработки учебных планов возник ряд проблемных вопросов. Первый из них сводится к тому, какие учебные часы засчитывать в качестве кредитных? Конечно, вполне логично брать в учёт часы аудиторных занятий («контактные часы» по европейской терминологии). Однако отно-

шение к аудиторным занятиям в европейских университетах весьма различное: часть из них считает, что основное образование студент получает не в аудитории, не на лекциях и семинарах, а в ходе самостоятельной работы, при изучении рекомендованной литературы и написании эссе (рефератов, курсовых работ), во время индивидуальных собеседований с преподавателями по проработанному учебному материалу.

В некоторых европейских научных публикациях по этому вопросу встречаются рекомендации ограничивать для студентов высших учебных заведений число контактных часов в неделю восемью-десятью, чтобы дать им возможность использовать остальное время на самостоятельную учебную работу. Однако подобная организация учебного процесса никому не навязывается, о ней говорят лишь в порядке обмена положительным опытом.

Поэтому, сохраняя верность традициям отечественной высшей школы, мы сохранили приоритет аудиторной нагрузки, хотя и дали возможность студентам получить часть кредитов за счет практик, научно-исследовательской работы и подготовки к государственным экзаменам. Трудоемкость учебных дисциплин блоков специальности и специализации оценена в 30 кредитов за один учебный семестр и 60 кредитов за один учебный год.

Как уже отмечалось выше, совершенствование учебного процесса на основе кредитных технологий потребовало сопоставления нашего учебного плана по специальности «социология» с аналогичными документами европейских университетов, в первую очередь, с планами наших партнеров по данному проекту: университетов городов Магдебурга, Билефельда (Германия), Тренто (Италия) и Малага (Испания). Не просто одномоментно перейти к модульной структуре построения учебного плана. Однако планируется, что постепенно ряд уже преподаваемых учебных дисциплин будет укрупнен. Одновременно будет введен ряд новых дисциплин, как правило, обязательных для преподавания в европейских университетах.

В дальнейшем очень важно правильно соотнести нововведения, диктуемые требованиями европейской системы переноса кредитов (ECTS), с подготовкой новых образовательных стандартов, развитием магистратуры, предполагаемым изменением сроков подготовки специалистов и т.п. Сделать все это необходимо не только для повышения качества подготовки белорусских студентов, но и для роста привлекательности наших образовательных услуг для иностранных студентов.

***О. В. Терещенко***

## **КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ**

### **Что такое качество образования?**

*Советская концепция образования «на всю жизнь».* Общеизвестное качество советского высшего образования определялось, не в последнюю



очередь, его системностью и стандартизованностью. Под системностью, в данном случае, мы понимаем наполнение и структуру учебных планов (по объему значительно превосходящих учебные планы аналогичного профиля в западных университетах); под стандартизованностью – единство требований ко всем, кто обучается по соответствующей программе, как по содержанию образования, так и по уровню знаний. Хорошо известна и «обратная сторона» качества советского образования, а именно его затратность и избыточность. Только затратная система, щедро финансируемая из бюджета, позволяла дать каждому будущему специалисту максимально полный объем знаний в выбранной области – объем знаний, достаточный для выполнения наиболее сложных исследовательских (научных) работ и абсолютно избыточный по отношению к требованиям, предъявляемым «обычному» специалисту на производстве. Абсолютное большинство выпускников могло применить на практике лишь малую толику полученных знаний. Такое расточительство оправдывалось, в частности, концепцией образования на всю жизнь, формулируемой следующим образом: «если когда-нибудь понадобится, он/она будет знать, где об этом можно прочитать».

*Концепция непрерывного образования.* Социальные трансформации последних двадцати лет, в частности, экономические реформы и сокращение государственного финансирования системы образования, по времени совпали с глобальными изменениями в ценностях образования и требованиях к нему. Во-первых, в информационном обществе большинство рабочих мест и/или специальностей предполагает наличие высшего образования, таким образом, высшее образование становится массовым. Во-вторых, большая часть специалистов не нуждается в «экспертном» уровне знаний. В условиях, когда образование становится платным, уместен критерий разумной достаточности, предполагающий возможность варьировать не только объем, но и состав получаемых знаний, использование гибких учебных программ с широким выбором курсов. В третьих, глобальные тенденции в экономике, в частности, ее «информационная» реструктуризация и перенос основных производственных мощностей в страны «третьего» мира, а в постсоветских странах – реструктуризация, вызванная либеральными экономическими реформами, вынуждает взрослых людей значительно чаще, чем когда бы то ни было, менять профессии и получать дополнительное образование. Вследствие этого, концепция образования на всю жизнь была вытеснена концепцией непрерывного образования, хорошо сочетающейся, особенно в рыночных условиях, с подходом разумной достаточности.

### **Качество образования и рынок образовательных услуг.**

Главным фактором, способствовавшим окончательному превращению высшего образования в массовое, стала либерализация образовательной сферы, практически неограниченное расширение доступа к высшему образованию через систему платных образовательных услуг, оказываемых как коммерческими, так и государственными университетами. Рынок образовательных услуг отличается значительной дифференциацией или, выража-

ясь языком маркетинга, глубокой сегментацией. Во-первых, различается возможный объем предоставляемых услуг: первое высшее образование; второе высшее образование; курсы повышения квалификации, а также отдельные учебные курсы, семинары и тренинги. Заметим, что в последнем случае университеты вступают в конкурентную борьбу не только друг с другом, но также с многочисленными «институтами», «агентствами» и «тренерами», предлагающими самые разнообразные «учебные» курсы из цикла «как стать миллионером». В качестве специфической услуги, не входящей в прейскурант явным образом, но учитываемой при определении стоимости образования, может рассматриваться даже наличие военной кафедры. Во-вторых, в широком диапазоне варьируются цели, преследуемые студентами/слушателями. Это может быть получение профессии; получение недостающих или пополнение устаревших знаний; обретение социального статуса, связанного с дипломом о высшем образовании; следование традициям семьи; нежелание служить в армии; проблемы трудоустройства и/или желание отсрочить начало трудовой жизни (например, «протянуть время» до замужества) и т. п. В-третьих, существенно различаются ресурсы, которыми располагают потребители образовательных услуг – человеческий капитал (способность получить государственную стипендию); социальный капитал (возможность получить стипендию или кредит с помощью родственников или знакомых); финансовый капитал (возможность оплатить образование и/или «поступление», а также содержать студента); структурные различия, например, наличие вузов в населенном пункте/районе, где проживают родители или близкие родственники студента и др.

### **Проблемы качественного образования (no comments, just facts)**

*Фундаментальность (VS глубина специализации или Теория VS практика).* Казалось бы, именно фундаментальность образования позволяет человеку адаптироваться к рынку труда и при необходимости относительно легко менять специализацию или профессию. Однако, не имея хорошего объема специальных знаний, квалифицированную работу нельзя получить в принципе. «Наращивать» же одновременно оба направления невозможно, т. к. учебный план не безразмерен.

*Профессиональная компетентность VS информационная компетентность.* По той же причине развивать информационную (компьютерную) компетентность можно только в ущерб профессиональной компетентности. В то же время информационная компетентность является сегодня неотъемлемым требованием к специалисту любой профессии.

*Информационные перегрузки и качество информационных ресурсов.* Студенты и преподаватели испытывают на себе мощное влияние информационного кризиса, который проявляется, как минимум, в двух противоречиях: 1) между ограниченными возможностями человека по восприятию и переработке информации и экспоненциальным ростом информационных потоков и массивов хранящейся информации; 2) между недостатком (отсутствием) необходимой и огромным количеством избыточной, устарев-

шей или недостоверной информации (своего рода информационный «голод при изобилии»).

*Качество массового высшего образования.* Вполне естественно, что заметное увеличение числа лиц с высшим образованием неизбежно ведет к ухудшению его качества. Во-первых, увеличение числа студентов снижает требования к их доуниверситетской подготовке. Во-вторых, увеличение числа преподавателей также снижает средний уровень их квалификации. В-третьих, при больших учебных потоках объективно снижается возможность контролировать качество знаний каждого студента.

*Качество платного образования.* Даже государственные университеты не могут сегодня обойтись без «платных» студентов. Однако такие студенты, как правило, хуже подготовлены и хуже успевают. Большинство из них пока еще очень далеко от мысли, что за заплаченные деньги неплохо бы получить приличные знания. В лучшем случае, они мотивированы получением льгот на оплату. В то же время, абсолютное большинство университетов, выражаясь дипломатически, не поощряют преподавателей адекватно оценивать знания плохо успевающих «платных» студентов.

*Качество образования и работа студентов.* Пользу образованию приносит только работа по специальности. Однако и она в большинстве случаев снижает уровень, как минимум, теоретической подготовки (см. «Теория vs практика»). В то же время опыт работы в студенческие годы является важнейшим фактором, способствующим успешному трудоустройству выпускника. Не говоря уже о том, что многие студенты вынуждены работать (и далеко не всегда по специальности) для оплаты собственного образования. Замкнутый круг.

**Л. Г. Титаренко**

## **КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И ТИПЫ СТУДЕНТОВ**

В современных условиях развития белорусского общества повышение качества высшего образования становится актуальной задачей. Ее достижение зависит от многих факторов и от всех участников образовательного процесса от студента до министра. Если предметом анализа сделать только студента и преподавателя, то здесь ответственность за качество будет равной. Это означает, что даже идеальный преподаватель не сможет обеспечить высококачественную подготовку специалистов, если сами студенты не будут проявлять соответствующей познавательной активности и не будут ориентированы на получение фундаментальных и прикладных знаний, необходимых для последующей самостоятельной профессиональной работы.

К сожалению, нынешний контингент студенчества, обучающийся на факультете, не совсем адекватен реальным запросам и потребностям современного этапа развития нашего общества. В аналитических целях мож-

но условно разделить современных студентов на три типичных, но не равновеликих группы.

1. Активные студенты – труженики, пришедшие в вуз для получения современных знаний по сознательно выбранной ими специальности. Как правило, такие студенты успешно занимаются по всем предметам, проявляют высокий познавательный интерес, личностно творчески ориентированы, легко и охотно вступают в коммуникацию с преподавателем и умело используют самые разные источники и средства получения разносторонних знаний в процессе обучения.

2. Молодежь, пришедшая в вуз для самообразования, проявляющая выборочный интерес к некоторым предметам (ценностям образования) и безразличная к другим. Поскольку эта группа не собирается в дальнейшем работать по полученной специальности, таких студентов не особо интересуют качественные знания; скорее, ими движет только собственный культурный интерес и общая ориентация на студенческий круг общения, коммуникацию, особый образ жизни, студенческую субкультуру и т. п. Они могут неплохо учиться по ряду дисциплин и получать «неуды» по другим дисциплинам, которые находят «скучными». В принципе, их можно привлекать к творческой работе, если таковая связана с их интересами. Они могут быть довольно критичны и требовательны к преподавателям, ибо никогда не удовлетворены полностью учебным процессом: ведь их интересы в лучшем случае лишь частично совпадают с учебной программой.

3. Молодые люди, которым просто нужен диплом вуза для дальнейшего продвижения в жизни. Их совершенно не интересует ни специальность, ни качество знаний. Им просто нужны положительные оценки, полученные с минимальной затратой сил. Перед такими студентами бессилён любой преподаватель: для них вуз, высшее образование – лишь средство, а не цель. Они не заинтересованы в индивидуальном творческом задании (ИТЗ) или в контролируемой самостоятельной работе (КСР), пропускают занятия, но стараются, так или иначе, получить диплом. В процессе учебы такие студенты мало готовятся к семинарам, списывают рефераты, не мучаясь никакими нравственными проблемами. На наш взгляд, поскольку у них изначально отсутствует необходимая познавательная мотивация, личностная ориентация на учебу, методические средства не могут что-либо изменить в их отношении к учебному процессу. Конечно, вуз обязан учить и таких студентов, но результат их учебы при данных обстоятельствах в принципе не может быть оптимальным. Для таких студентов желательно ввести диплом особого образца: «неквалифицированный специалист».

Опыт подсказывает, что творческий преподаватель должен быть, прежде всего, ориентирован на работу с первой группой студентов – с теми, кто по достоинству может оценить затраченные преподавателем усилия на их обучение, кто готов перенимать знания и компетенцию преподавателей, кто имеет активную жизненную позицию и проявляет ее в вузе. В работе с этими студентами преподаватель может способствовать подготовке широко обра-

зованных, творческих и критически мыслящих специалистов, способных к анализу и прогнозированию сложных социальных проблем современности.

При работе со второй группой преподавателю необходимы особый артистизм и эффективные коммуникативные технологии, способные разбудить интерес студентов к изучаемым дисциплинам хотя бы в той степени, которая позволит приобрести минимум знаний по предмету. Это, в принципе, решаемая задача, однако при больших студенческих группах и значительном количестве такого типа студентов решение данной задачи предполагает акцент на индивидуальную работу с каждым, подготовку индивидуальных творческих заданий, т.е. значительных затрат внеучебного времени преподавателя.

Наконец, при работе с третьей выделенной группой студентов можно, видимо, ограничиться самыми общими требованиями, т. е. обязательным выполнением студентом стандартного набора заданий для приобретения им хотя бы минимальной компетенции по специальности. При отсутствии у студента соответствующего желания и приложения сил к учебе, более гуманным будет отчисление студента, поскольку он не в состоянии выполнять предъявляемые стандартные требования к знаниям и умениям специалиста. Качество вуза оценивается по качеству выпускаемых специалистов, поэтому выпускники вуза обязаны достойно представлять *alma mater*.

*А. В. Барковская*

## **ИДЕАЛЫ И РЕАЛИИ КРЕАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Белгосуниверситет в реестре учреждений образования Республики Беларусь – государственных и частных – репрезентирован в качестве ведущего академического вуза, продуцирующего принципиально новые знания и технологии и обеспечивающего качественную подготовку специалистов по классическим образцам. Это означает, что любой студент, окончивший данный университет, обладает фундаментальной подготовкой по избранной специальности независимо от ее профиля – естественнонаучного или гуманитарного. Соответственно, БГУ вправе котироваться как престижное учебное заведение далеко за пределами Беларуси, когда наш выпускник по уровню полученных и востребованных на международном рынке труда знаний вполне может не только конкурировать с зарубежным коллегой, но и претендовать на последипломное образование в наиболее престижных и старейших вузах Европы, США и т. д.

Но, как известно, возможность не всегда онтологична, т. е. она в реальном процессе не коррелятивна ни с прошлой, ни с будущей действительностью. Причины, раскрывающие суть этой «антидиалектической» ситуации, достаточно банальны, прозрачны и очевидны: получение новых знаний напрямую зависит от природных *способностей* абитуриентов и степени их развития системой среднего образования; от *стартового ба-*

*гажа*, которым располагает абитуриент в момент выбора будущей специальности; от выбора **критериев и тематики тестовых заданий**, подтверждающих его право быть студентом; и, наконец, от **желания**, а, главное, **умения** учиться. Последнее требование сегодня находится под большим вопросом, поскольку мало кем из студентов рассматривается в качестве базового императива получения профессиональных знаний, релевантных международным стандартам качества образования. Понятно, что умение учиться предполагает предварительную скрупулезную работу с будущим студентом, методически научая его осуществлять этот процесс, усматривая в нем гаранта профессиональной подготовки и личной активности в выборе путей к ней.

Если все вышеобозначенное в той или иной степени имеет место, то говорить об эквивалентности результатов подготовки специалистов в республике и за рубежом не приходится, отсюда и тотальное недоверие к нашей системе образования независимо от того, сколько труда, инициативы, творчества и т. п. вкладывает преподавательский корпус, изначально ориентированный, разумеется, на высокое качество преподавания. Ведь по существу тестовая система отбора абитуриентов сама по себе далека от совершенства, и эта проблема постоянно дискутируется в прессе, на научно-методических конференциях, но, главное, она при всех наиболее веских аргументах адептов идеи равноправия набора студентов, как показывает реальная практика вузовской работы, не решает принципиальных задач – не только выявить академические знания абитуриентов, но и определить логику и эвристику их рассуждений, способность самостоятельно организовывать пространство мысли, в котором продуцируются значимые для студента смыслы, соотнесенные с теорией и практикой социума. Студент, не обладающий подобными качествами, становится аутсайдером в образовательном процессе со всеми вытекающими отсюда проблемами, поскольку, например, и часть А, и часть Б тестовых заданий, применяющихся при поступлении на гуманитарные специальности, по существу, носят формальный характер и не способствуют в полной мере выявлению названных качеств абитуриента, и в принципе такая работа находится за пределами компетенции тестовой системы.

Для сравнения можно обратиться к системе тестов, используемых в старейшем учебном заведении США – Гарвардском университете. Вступительный экзамен для абитуриентов SAT (Scholastic Aptitude Test) представляет собой достаточно сложную систему, состоящую из трех частей. Первая – *математическая*, включающая 10 градуированных и 44 вопроса множественного выбора по различным разделам математики (эта часть должна быть выполнена за 70 мин.). Вторая часть (Critical Reading) предполагает **анализ текста** и включает 67 вопросов множественного выбора, 48 из них – на **понимание прочитанного**, а 19 – типа «*продолжите высказывание*» (70 мин.). И, наконец, третья часть (Writing) рассчитана на знание **грамматики и лексики** (35 мин.): требуется ответить на 49 вопросов множествен-

ного выбора, которые, в свою очередь, делятся на три группы: **идентификацию ошибок высказывания** (в 18 предложениях нужно найти грамматические или синтаксические ошибки либо доказать, что они отсутствуют); **улучшение высказываний** (25 фраз следует сделать стилистически красивыми, не изменяя их значения); **улучшение абзацев** (в 6 абзацах необходимо отредактировать предложенные тексты). После ответа на эти вопросы следует написать *эссе* (25 мин.) на основании сентенции из 80 слов, тему которого требуется аргументировано подтвердить либо опровергнуть. При этом демонстрировать писательский талант не обязательно, но показать свой интеллектуальный кругозор важно, используя для этого знания, полученные из курсов литературы, искусства или жизненного опыта. За выполнение каждой части задания кандидат в студенты получает от 200 до 800 баллов [1, с. 9]. Подчеркнем, что серьезное внимание в экзамене SAT уделяется знаниям и умениям абитуриента в гуманитарной сфере как показателю его интеллектуального развития, столь необходимого для информационного общества. Одновременно – это и показатель статуса гуманитаристики в структуре всего общенаучного знания, поскольку признание креативного потенциала знаний о человеке, а не только о технике и различных технологиях, повышает внимание к исследованию характера и природы субъект-субъектных отношений как гаранта устойчивого развития социума в глобальном масштабе. Глубинное понимание сути проблемы не может приводить к столкновению естественнонаучного и гуманитарного знания и, тем более, исключает возможность определять их социальную значимость прагматическим критерием: история естествознания показывает, что практическая эффективность фундаментальных наук опосредована временем и цель свою они видят, прежде всего, в экспликации сущности изучаемого, которое сегодня предстает в виде умозрительного конструкта, не имеющего непосредственного референта, технологически недоступного наличной практике опредмечивания знаний, и является, по сути, языковой реальностью. Аргументация, не учитывающая сложный процесс перевода фундаментальных знаний в сферу производства, навязывает ложные стереотипы не только обыденному, но и профессиональному сознанию, разрушая при этом необходимый баланс между «науками о природе» и «науками о духе».

Проекцией такого дисбаланса является школьная подготовка: традиционная педагогика ориентирована, в первую очередь, на продуктивную модель обучения, т. е. передачу готовых знаний – тех, которые в будущем смогут обеспечить социально-экономическое развитие страны. Естественным образом формируется неадекватное отношение к философским и гуманитарным дисциплинам, напрямую не связанным с главной целью, что затем и транслирует начинающий студент, выражая негативное отношение ко всему неформализуемому, неупорядоченному, неконкретному, какой и предстает гуманитаристика в его профанном мышлении, не способном справиться с учебными программами высшей школы и усматривающем в них источник своего поражения.

Поэтому каждый преподаватель вынужден ликвидировать зазор между сущим и должным путем разных видов работ, которые сегодня квалифицируются как КСР, но по большому счету, как сказал бы Ж. Бодрийяр, – это симуляция учебного процесса: наш студент (за исключением немногих) не готов к широкомасштабной самостоятельной деятельности по генерации нового знания, по развитию у себя учебно-познавательного интереса, а значит – к выполнению будущих профессиональных обязанностей. Одной из знаковых особенностей самостоятельной работы студента при выполнении того или иного вида учебного задания становится проблема плагиата. Интернет – благодатная для этого почва: масса материала искушает студента, не умеющего или не желающего учиться. Даже при каждом индивидуальном задании (написание эссе по конкретному тексту, его интерпретация, определение авторского подхода к выбору категориальной матрицы или подготовка курсовой работы) студент, скорее, готов присвоить себе чужую точку зрения, чем аргументировано представить свою. Сложившаяся ситуация – это нарушение не только правил учебного процесса, следование которым есть залог профессионализма специалиста, но и этических норм, что в принципе разрушает личность, искажает корпоративные связи и характер социального взаимодействия между субъектами в целом и т. п. И основная беда в том, что, с одной стороны, студент не готов к личной ответственности, а с другой – сам вуз зачастую как бы поощряет его неблагоприятные деяния, стараясь не отчислять студента ни за некачественное выполнение индивидуальных заданий (непонятно, зачем проводятся промежуточные зачеты, если их значимость нивелируется перед сессией), ни за неэтичное отношение к учебным обязанностям, ни даже за плохую учебу.

Традиционный вопрос «Что делать?» предполагает и традиционный ответ: формировать в социуме образ высшего образования как Высшего; минимизировать всякие бюрократические новации, не соотношенные с реальной возможностью их осуществления; повысить статус преподавательского корпуса в принятии решений по качественной подготовке студентов (университет – это, в первую очередь, преподавательские кадры, от желания и опыта которых зависит престиж учебного заведения); реально отчислять студентов, а не пытаться их приобщать к учебе путем мнимой угрозы об отчислении.

Предложить что-либо принципиально новое трудно, если вспомнить, что университеты функционируют с эпохи Средневековья. Важнее выполнять все те требования, которые составляют объем понятия «высшая школа», а в рамках того или иного предмета сами преподаватели предложат инновационные технологии совершенствования дидактических приемов учебного процесса в контексте продуктивной модели обучения, ориентированной на умение обучающегося генерировать знания, вырабатывать собственную позицию и принимать ответственные решения. Все это и составляет основу современного образования.



## *Литература*

1. Как поступить в Гарвард. // Обучение & карьера в России и за рубежом. 2006. № 27.

*И. Л. Зеленкова*

### **О ЦЕЛЕВЫХ ОРИЕНТИРАХ И «ТЕХНОЛОГИЧНОСТИ» ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Современные условия для осуществления образовательного процесса в нашей стране вряд ли можно оценивать как благоприятные, поскольку тенденция дегуманитаризации высшего образования, определяющаяся целым рядом обстоятельств, становится все более очевидной. В таком контексте подготовка специалистов гуманитарного профиля существенно проблематизируется недостаточностью социальной востребованности ее результатов и, одновременно, насущной необходимостью высокого уровня профессионализма этих специалистов.

Очевидно, что ситуация в образовательной сфере детерминирована не только специфическими социокультурными особенностями отдельной страны, но и некоторыми закономерностями более общего характера. Так, например, исследователями фиксируются процессы «макдональдсизации» и массофикации образования [1]. Первый связан с коммерциализацией высших учебных заведений, минимизирующей степень свободы преподавательского сообщества и превращающей его в своеобразную разновидность обслуживающего персонала, обязанного обеспечить потребителю максимально комфортную для него форму получения диплома. Второй ведет к ослаблению и бюрократизации отношений между студентами и преподавателями, сопровождается рассеиванием преподавательских усилий. В результате возрастает количество студентов и преподавателей, *симулирующих* процесс обучения. Эти и многие другие универсальные, если можно так выразиться, тенденции в образовательном секторе, преломляясь и изменяясь в своеобразии нашего бытия, составляют основу тех детерминирующих воздействий, которым не могут в полной мере успешно противостоять ни индивидуальные, ни коллективные преподавательские инициативы.

Переходя на более конкретный уровень осмысления образовательной деятельности, связанный с функционированием нашего факультета, можно выделить изрядное количество определяющих ее негативных параметров. Это и достаточно сомнительная позиция Министерства высшего образования, предписательные документы которого иногда далеки от реалий учебного процесса, несвоевременны, технологически не выверены, недостаточно скоординированы с мнением преподавательского сообщества, как и, смею полагать, с перспективными потребностями страны (реформирование высшего образования под эгидой его «оптимизации» или «совершенствования» позволяет высказать предположение об исключительно финан-

совом смысле употребления чиновниками этих понятий). Это и отсутствие на факультете оптимального аудиторного фонда, проблематизирующее возможности применения современных инновационных методик преподавания (предполагающих индивидуальный подход или, по меньшей мере, работу на уровне «микрогрупп»), а также ставящее под сомнение эффективную организацию всего учебного процесса. Следует упомянуть и о несомненном снижении «качества» студенческой аудитории, которое иногда, к сожалению, провоцирует такую «ответную реакцию» преподавателей, как апатичное отношение к работе в связи с утратой стимула к профессиональному совершенствованию, что усиливает опасность уже упоминавшегося процесса симуляции образования.

Такой «скорбный список» недостатков образовательного процесса можно было бы дополнять и дополнять, однако конструктивный подход к делу требует, вероятно, иного ракурса рассмотрения, связанного с известным вопросом «что делать?». Действительно, внешние параметры образовательной деятельности представляются непоколебимыми, но все же внутри этих параметров возможно сохранение и поддержание творческого потенциала профессионального сообщества, позволяющего если не устранять, то хотя бы смягчать негативные факторы, влияющие на эффективность учебного процесса. Понятно, что формат данной публикации не позволяет представить сколько-нибудь целостную программу решения обозначенной проблемы и что противостояние негативным детерминантам предполагает не индивидуальные, а коллективные, солидаризированные действия. Поэтому в данном случае хотелось бы привлечь внимание «коллег по цеху» лишь к *некоторым* аспектам возможного осмысления нашей деятельности в контексте установки на ее конструктивность.

Прежде всего, хотелось бы обратиться к проблеме *первостепенных целевых установок* образовательной парадигмы, обычно существующих в качестве таких очевидностей, которые не подвергаются серьезной рефлексии, пребывают на периферии сознания и не оказывают заметного регулятивного воздействия на учебную «текучку». Такое «безобидное», казалось бы, положение дел на практике иногда оборачивается совсем не «безобидными» последствиями, связанными с деструкцией всей целевой иерархии образования. Утрата понимания миссии образования и его сущностной (а не формально декларируемой) значимости, характерная сейчас для общества в целом, в преподавательской среде порой приводит к смещению целевых ориентиров в сторону, противоположную «высшим смыслам» профессиональной деятельности, т. е. в направлении прагматизации, бюрократизации, минимизации проявлений творческой активности. Степень осознания данного феномена, разумеется, различна, поскольку определяется индивидуальными особенностями, однако даже отчетливое его понимание отнюдь не всегда приводит к изменениям в нашей деятельности, провоцируя включение «защитной мотивации» по достаточно известным стереотипам (принцип «экономии сил», нежелание быть «белой вороной»,

«ничего нельзя изменить», «начальству виднее» и т. п.). Вероятно, каждый преподаватель подвергается «соблазнам» такого рода мотивации, в известной мере способствующей самосохранению. Вместе с тем, обозначенная тенденция опасна не только в общем контексте образовательной сферы (главная ее «сила» – преподавательский корпус, состоящий – в идеале – из ярких индивидуальностей), но и в персональном отношении: ситуативные компромиссы, побуждающие нас (как кажется – временно) уклоняться от стратегических ориентиров преподавательской миссии, могут превращаться в устойчивый тип поведения.

Если бегло конкретизировать данную проблему, то можно заметить, что на *индивидуальном* уровне смещение целевых (соответственно – ценностных) установок проявляется в дистанцировании от содержательных и методических новаций в преподавании, в снижении требований к студентам и/или в стереотипизации работы с ними, в нежелании высказывать собственное мнение при обсуждении значимых «производственных» вопросов и вообще проявлять какую бы то ни было инициативу. Оставляя на периферии сознания «высшие смыслы» профессиональной деятельности либо вообще вынося их «за скобки», мы оказываемся в своеобразном плену ситуативности, поскольку каждую из текущих учебных ситуаций решаем преимущественно прагматически/бюрократически. В результате прагматическая ориентированность множества ситуаций может незаметно перерасти в стратегию деятельности.

Аналогичные явления можно обнаружить и при принятии учебных директив, предполагающих *коллективное* обсуждение и/или осуществление. Вводимые организационные новации, определяющие в дальнейшем те или иные сегменты образовательного процесса на факультете, не всегда координируются со стратегическими целями этого процесса, иногда базирясь на более частном стремлении «навести порядок». Порядок, конечно, необходим в любом деле, но соответствует ли, например, система изначального «закрепления» студентов за одной из двух философских кафедр, в процессе курсового проектирования, высшим целям современного образования, реализация которых немыслимо вне увеличения степени свободы выбора тех, кого «образовывают»? Ответ на этот вопрос представляется очевидным, однако он не повлиял на принятие решения, ориентированного на мотивацию бюрократического и прагматического типа.

Разумеется, без прагматической подоплеки в организации учебного процесса обойтись невозможно, но поскольку прагматизация всегда чревата «экспансионистскими амбициями», важно задавать для нее устойчивые ценностные границы, не подлежащие нарушению. При этом условии прагматизация выступает в своей положительной «ипостаси», исполняя роль эффективного механизма образовательной деятельности. В противном случае намерения, если даже они представляются как «добрые» или «лучшие», ведут к следствиям противоположного характера.

Можно обратить внимание и на еще одно важное условие конструктивного смысла «хорошей» прагматизации – продуманную *технологию* осуществления любых принимаемых решений. Разумная «технологичность», в беглом описании, включает в себя значимую, ценностно-корректную цель; внятную стратегию ее осуществления; наличие ответственного лица (коллективная ответственность обычно существует в качестве фантома); механизм реализации (этапы, сроки, формы, контроль, отчетность и прочие «правила игры»); обязательную информационную осведомленность не только «авторов», но и исполнителей тех или иных решений. При этом «выпадение» хотя бы одного из перечисленных компонентов вызывает недееспособность всей системы. К сожалению, некоторые аспекты функционирования нашего факультета (как на персональном, так и на коллективном уровнях) находятся вне параметров такой технологичности, что вызывает соответствующие негативные следствия, главным образом – «хаотизацию» деятельности, которая, в свою очередь, обуславливает недостижимость поставленных целей либо их смысловое и ценностное «извращение». В результате даже самые «благие» (ценностно-корректные) намерения остаются, в лучшем случае, лишь декларациями, а в организации учебного процесса образуются своеобразные «болевы точки», оказывающие деструктивное (в той или иной мере) воздействие на другие сферы нашей профессиональной деятельности.

Применительно к обозначенным здесь вопросам, которые, конечно, являются лишь небольшим фрагментом видимой части проблемного поля «айсберга» образовательной деятельности, поиск противостояния нарастающей энтропии приходится связывать с надеждой на осмысленные индивидуальные усилия представителей преподавательского корпуса. Те из них, у кого упоминание о духовной миссии их профессиональной деятельности не вызывает отторжения, способны совмещать неминуемую ситуативную прагматику с модальностью долженствования («делай, что должно...»). К счастью, на факультете такие преподаватели преобладают. Возможно, именно на этом невидимом, идеальном фундаменте еще как-то удерживается наша образовательная система.

### *Литература*

1. Bruce Macfarlane. Teaching with Integrity: The Ethics of Higher Education Practice. London; New York., 2004.

**П. П. Укraiнец**

## **ЛИЧНЫЙ ИНТЕРЕС СТУДЕНТА В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Качество высшего образования в конце двадцатого и начале двадцать первого века оказалось в числе важнейших проблем теории и практики

управления. В различных регионах мира один за другим проходят деловые форумы, разрабатываются теоретические подходы, модели, методики организационно-управленческого решения данной проблемы. Международная организация по стандартизации (ИСО) предложила проект руководства по применению стандартов в образовании. В основе этих действий – принятая в октябре 1998 года Всемирная декларация «Высшее образование для XXI века: подходы и практические методы».

Управление качеством образования квалифицируется как многоплановое социально значимое явление и одна из важных проблем глобализационных процессов. В марте 2001 года в Саламанке (Греция) представители более 300 европейских вузов заявляют об исключительной ценности качества образования, объявляют его фундаментальным камнем формирования и основным условием для доверия, совместимости и привлекательности в европейском высшем образовании [1, с. 8]. В сентябре 2003 г. Конференция министров высшего образования в Берлине подчеркивает, что ответственность за обеспечение качества высшего образования в первую очередь возлагается на сами учебные заведения. В марте – апреле 2005 г. в Минске Конференция министров образования государств-участников СНГ принимает «Рекомендации по согласованию критериев, технологий мониторинга качества образования государств-участников СНГ» и определяет основные принципы, процедуры, органы и механизмы осуществления контроля и оценки качества образования.

Руководства, рекомендации, модели по проблемам качества образования разработаны и приняты во многих странах мира (Англия, Австралия, США, Мексика, Российская Федерация и др.) и во многих учебных заведениях, в том числе Республики Беларусь.

Качество высшего образования это, прежде всего, *«соответствие высшего образования как системы, как процесса, как результата целям, потребностям, нормам и требованиям основных потребителей: личности, общества, государства»* [1, с. 10].

Потребности личности, общества и государства всегда предопределяли функционирование *любой системы*. Это – с одной стороны. С другой – успешная система всегда крайне заинтересована в количестве и качестве носителей потребностей, которые она удовлетворяет, то есть *своих потребителей*. С третьей стороны, система стремится не только привлечь и удержать своих потребителей, но она и *формирует их*.

В нашем случае (учебное заведение – студент) вечен вопрос: тот ли вуз выбрал студент и того ли студента получил вуз, а главное – можно ли и как сгладить углы противоречий и реализовать идею наиболее полного и результативного их взаимосоответствия и взаимодействия? Естественно, нужны встречные шаги и с той, и с другой стороны. Но мы сосредоточим внимание на студенте, оттолкнувшись от точки зрения, что в многомерной концепции качества образования *определяющей составляющей является личность студента*. Именно студент – начальный и конечный продукт взаимодействия с

преподавательским составом в рамках соответствующих учебных и научно-исследовательских программ, форм и методов их усвоения, информационно-технических средств обучения, условий быта и отдыха и т. д. От него, в конечном счете, зависит какие всходы дадут зерна, высеваемые источниками учебной, научной, социально-нравственной и другой информации.

Среди многих слагаемых личности студента, влияющих на качество его знаний, выбор профессии, на первое место правомерно поставить *личный интерес*. С психологической точки зрения интерес рассматривается как форма проявления *познавательной потребности личности*. Он активно влияет на деятельность направленность личности. В единстве со склонностями, убеждениями, идеалами интерес создает прочный фундамент для всей жизнедеятельности человека. Интерес – явление достаточно устойчивое, сохраняющееся длительное время. Но он и подвижен, подвержен изменениям, для него характерен процесс развития, обусловленный как социальными, так и личностными факторами.

В системе образования одинаково важно и удовлетворить, и помочь студенту сформировать социально значимый интерес, адекватные ценностные ориентации. Отчетливо осознавая чрезвычайную сложность этой задачи (современность не только изменила ценностные ориентации молодежи, но и деформировала многие из них, внесла противоречие в понимание ряда классических ценностей людьми разных возрастов и образа жизни), все же можно попытаться определить главные направления совместной деятельности студентов и преподавателей по достижению высокого качества подготовки специалистов. Среди них особого внимания на данном этапе заслуживает осознание, включение в свой личный интерес следующих феноменов:

- *Качественное образование* как фундамент всей будущей жизнедеятельности. Возможные действия: пересмотр учебных программ и объемов нагрузки с учетом избранной профессии, активное участие в этом процессе студентов, учет их мнений.

- *Ценность трудовой деятельности* как условие развития личности человека и гражданина, а не только как источника материальных благ: развитие деловых качеств, инновационности, предприимчивости, целеустремленности, порядочности, честности, нравственности во всем.

- *Социальная значимость* личного интереса. Формирование гражданско-патриотических чувств, гражданской образованности и культуры, преданности своей Родине, знание и уважение ее истории и культуры, литературы, искусства, языка, традиций.

- *Социально-культурная анимация* социальных отношений, очищение человеческой среды от антиобщественных проявлений, противостояние процессу превращения социальных девиаций в субкультурную норму поведения, утверждение здорового образа жизни, формирование высокой культуры взаимоотношений между людьми.

- Обеспечение большей свободы, доверия студенческому творческому поиску в получении знаний и экспериментальном их применении: активизация роли групп, их нравственных оценок поведения сокурсников, уменьшение «жестких» форм контроля, развитие взаимных обязательств студента и преподавателя, реализация постулата Политики университета в области качества высшего образования: *«Качество работы университета – наше общее дело. Повышение качества – дело чести каждого из нас»* [2].

Что касается проблемы управления качеством образования в целом, то, на наш взгляд, наблюдается явный перекося в сторону формального управленческого контроля (документационного) в ущерб содержанию, придумываются новые формы, названия, периодизации и т. д.: время преподавателя часто тратится на малоэффективную работу, иногда граничащую с недоверием.

#### *Литература*

1. Стражев В. И., Жук А. И., Воскресенский В. И. Типовая модель системы управления качеством образования в вузе. // Вышэйшая школа, № 1, 2006.
2. Рекомендации по согласованию критериев, технологий мониторинга качества образования государств-участников СНГ. // Вышэйшая школа, № 1, 2006.

***С. В. Воробьева***

### **ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

Цель выступления заключается в обосновании необходимости формирования критического мышления (КМ) у студентов посредством определения ее некоторых причин. Для этого будут контурно обозначены две проблемы – проблема студенческой аудитории с точки зрения ее реальных возможностей мыслить и рассуждать и проблема КМ в контексте прогнозируемых возможностей студентов как будущих специалистов.

Первая проблема предполагает понимание особенностей мышления каждого отдельного студента и всей группы или потока в целом. Остановимся на двух частных проблемах – ассоциативности мышления и резервности мышления.

Проблема ассоциативности мышления имеет положительный контекст, так как является условием развития логического мышления, и контекст негативный, так как генерирует своеобразные «комплексы» (Л. С. Выготский), в пределах которых протекает мышление. Ассоциативные рассуждения строятся не на основе отношений между понятиями, а на основе ассоциативных, т. е. случайных, связей между предметами или явлениями, обусловленными личным восприятием и опытом и детерминированными условия-

ми, в которых пребывала личность. Именно ассоциативное мышление порождает проблему «аморфности мышления», которая включает множество логических ошибок, которые можно типологизировать как «понятийное соскальзывание» или «понятийная разноплановость» в рассуждениях. Проблема «понятийного соскальзывания» заключается в ассоциативном построении рассуждения, в ходе которого у студента возникают ложные ассоциации. После неадекватной ассоциации студент продолжает рассуждать в соответствии с правильными ассоциативными ходами, не возвращаясь к допущенной ошибке и не исправляя ее. Источником данных заблуждений является, например, использование не основных, а латентных признаков, что само по себе уже является «понятийным соскальзыванием» и «понятийной разноплановостью», т. е. игнорированием деления признаков по разным основаниям на основные и производные, а также на явные и скрытые.

Проблема «аморфности» мышления «буйным цветом цветет» на младших курсах заочных отделений. Например, студентка-заочница юрфака решает экзаменационную задачу по логике. Предлагается построить силлогистический вывод и проверить его правильность, используя в качестве терминов силлогизма слова «белорус», «славянин», «виновный». Студентка пишет: «Все белорусские славяне виновны», действуя в соответствии с ассоциативным ходом «есть слова – можно составить предложение». Студент-заочник ФФСН, услышав уточнения относительно конверсии (обращения) посылки, в процессе которой субъект и предикат меняются местами с учетом их распределенности, пишет «Ни один мудрый человек не является эгоистом. Следовательно, ни один человек, который мудрый, не является эгоистом». (Вместо: «следовательно, ни один эгоист не является мудрым человеком»). Студента не останавливает бессмысленность осуществленной им перестановки существительного и прилагательного с точки зрения логики, потому что для него не существует логических критериев, а есть лишь ассоциация «предмет мысли и его признаки (прилагательные)».

Большинство заочников демонстрируют только навыки ассоциативного, но не понятийного мышления. Причем собственные ассоциации они объяснить не могут. Отсюда сложности в обучении. Проблема «аморфности» ассоциативного мышления должна исчезать по мере развития способности к абстрагированию, т. е. развития логического мышления как мышления понятийного.

Проблема резонерства логического мышления – это вторая проблема, касающаяся реальных возможностей студентов мыслить и рассуждать. В период наиболее активного становления и развития логического мышления – 14-20 лет (непосредственно развитие логического мышления начинается, согласно Ж. Пиаже, с 10 лет) возникает стремление «испытать» или «проверить» его в приложениях к различным сторонам жизни. Это касается изучения не только логики, но и любой другой дисциплины, демонстрирующей способы логических рассуждений (конструирование дефиниций, построение классификаций, выведение следствий и др.). В этом случае ло-



гическое действие, ставшее достоянием субъекта, может приобрести для него самостоятельную ценность. При этом навыки и умения логического мышления еще недостаточно сформировались. Логические конструкции в такого рода ситуациях могут приобретать черты отвлеченности, лишённости цели, т. е. восприниматься как резонерские. Опасность заключается в том, что студент не осознаёт ограниченности своих рассуждений и интерпретаций, а любую критику со стороны преподавателя или студентов рассматривает как неуместную, как «аргумент к человеку».

Резонерские рассуждения включают, как правило, навыки дедукции и эвристики (недедуктивные формы), но для них не характерны ясные по содержанию и четкие по структуре описания какого-либо предмета или события или ответы на конкретные вопросы. Студент прибегает к пространственным рассуждениям, как правило, в пределах темы, но, не владея техниками аргументирования (например, обусловливания), не решает проблему обоснованности. При этом формулируемые высказывания грамматически правильны, но имеют в своем составе множество вводных слов, (например, «значит», хотя ничего не значит; «следовательно», хотя ничего не следует), а также причастных и деепричастных оборотов. Последнее затрудняет сохранение единой линии рассуждения, так как параллельно признаки (предикаты) становятся субъектами (предметами) рассуждения. Таким образом, сооружаются «китайские стены» для понимания со стороны аудитории.

В процессе обучения важно распознавать резонерские схемы в логике мышления и формировать критическое отношение к ним. Критика предполагает наличие методологических матриц, позволяющих, насколько это возможно, объективно оценить ситуацию. Приведем примерный перечень критических вопросов, необходимых для понимания чужого и собственного мышления, например, для понимания научного текста (статьи, монографии и пр.) или при подготовке курсовой или дипломной работы (М. Н. Браун, А. В. Тягло, Т. С. Воропай).

1. В чем заключается сущность проблемы и предлагаемый вывод (решение)? Он коррелирует с целью и задачами, излагаемыми в начале текста, и выводами, осуществляемыми в конце. 2. Какие основания приводятся для выводов в тексте? Речь идет о посылках, из которых, по мнению автора, следуют выводы. 3. Какие имена или высказывания неоднозначны? Они требуют уточнения, так как без этого оказывается невозможным уже лингвистический уровень понимания, не говоря об интерпретации, постижении смысла и осознании. 4. Есть ли в рассуждениях ошибки? Предполагается поиск неточностей в тексте. 5. Корректны ли доказательства? Предполагается критическая реконструкция доказательств, приводимых в тексте. 6. Возможны ли иные причины рассматриваемых явлений? Предполагается дополнительное решение проблемы обусловливания. 7. Какая важная информация пропущена? Предполагается дополнение информации, например, в соответствии с принципом наглядности необходима более глубинная корреляция – с реальным миром. 8. Какие выводы относительно

рассматриваемой проблемы возможны? 9. Каковы ваши решения в ситуациях неопределенности?

Таким образом, вследствие двух, по меньшей мере, причин – ассоциативного и резонерского способов рассуждений – следует разрабатывать перечни критических вопросов, позволяющих в контексте общих и частных дисциплин формировать логическое критическое мышление у студентов.

*И. М. Наливайко*

## **НАУКА В ЗЕРКАЛЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

(методические этюды)

*«Мы все учились понемногу  
Чему-нибудь и как-нибудь...»*

Очень хочется поставить в конце фразы, вынесенной в эпиграф, не многоточие, а знак вопроса, поскольку в наше время знаменитая пушкинская констатация явно обретает проблематичный характер. «Чему» и «как» мы учимся и учим, а главное, – какие результаты получаем на выходе, не всегда ясно и для учителей, и для учеников. И дело не только в том, что социальные науки на постсоветском пространстве переживают болезненный процесс смены парадигм, но и в том, что переживаемые объективные и субъективные трудности приводят к размыванию самого «тандема» «наука-образование», на котором базировалось обучение в классическом университете. Научим ли мы учим? Какова связь между наукой и учебными дисциплинами в рамках современного высшего образования? Способствует ли процесс обучения студентов реальному приращению знания? Это лишь краткий перечень вопросов, которые возникают при попытке осмыслить заявленную тему. При всей их парадоксальности, они представляются весьма актуальными, особенно применительно к наукам социально-гуманитарного цикла. Причем, на мой взгляд, эти вопросы равно применимы как к белорусской и вообще постсоветской, так и к западной системе образования.

В значительной степени эти проблемы связаны с той кардинальной перестройкой научного знания, которую переживает мир на протяжении последнего столетия. Классическая модель соотношения науки и образования, в которой они выступали как своего рода зеркальные двойники, модель, базирующаяся на особом типе субъективности, уходит в прошлое. Наше время, пережив шок от «смерти Бога», уже с неким истерическим упоением говорит о «смерти субъекта», «смерти автора» и т. д. Чему и как можно научить в этой неустойчивой ситуации?

Не претендуя на исчерпывающий ответ на столь глобальный вопрос, хотелось бы попытаться хотя бы приблизиться к пониманию частных случаев этой всеобщей проблемы на примере факультета философии и социальных наук Белгосуниверситета. (*Строго говоря, мои тезисы опираются*

*в основном на опыт отделения философии, в силу слабого знакомства с практикой учебной работы других отделений ФФСН).*

В настоящее время мы вправе говорить о той или иной степени сопряженности науки и процесса обучения студентов в нескольких аспектах. Во-первых, существует привычная практика так называемой научно-исследовательской работы студентов, в рамках которой проходят студенческие научные конференции, конкурсы научных работ студентов различного уровня и т. д. Во-вторых, каждый год студенты выполняют учебно-исследовательскую работу, т. е. свои обязательные курсовые проекты. В-третьих, пусть и в несколько «урезанном» виде, на отделение возвращена так называемая научно-исследовательская практика – один из видов учебной практики. Не вдаваясь в отличия вышеперечисленных видов исследовательской работы студентов, хотелось бы обратить особое внимание на иной аспект проблемы – на момент сопряженности науки и нашей главной, традиционной, повседневной работы – так называемой аудиторной нагрузки. Рассмотрение этой темы возможно, по крайней мере, в трех аспектах. Во-первых, в самом традиционном и очевидном, – насколько наши учебные программы, а, следовательно, и содержание наших лекций и семинаров, опирается на новейшие научные разработки в той или иной области научного знания. Хочется предполагать, принимая во внимание высокий профессиональный уровень профессорско-преподавательского состава ФФСН, что как раз здесь все обстоит достаточно благополучно. Второй аспект касается требований, предъявляемых нами к работам студентов, выполняемых в рамках учебного процесса. Насколько поощряется нами творческий и инновационный характер студенческих текстов и выступлений, готовы ли мы пойти на риск некоторых отступлений от заданной программы во имя пробуждения в наших учениках вкуса и удовольствия от самого процесса самостоятельного мышления? И, наконец, последний (по порядку, но не по значимости) аспект: в какой мере наши лекционные курсы сопряжены с нашей собственной научной работой? Могут ли они быть своего рода «мастер-классами», своеобразной школой научного мышления? Вопрос далеко не праздный, т. к., к великому сожалению, мы почти утратили понятие «научной школы», воспринимая его как нечто, находящееся за пределами нашей повседневной профессиональной деятельности. (Интересно, что анонимный мини-опрос, проведенный мной в прошлом году среди студентов 4 и 5 курсов отделения философии, показал, что абсолютное большинство студентов, разумеется, с комментариями и оговорками, приветствует наличие авторского научного поиска преподавателя в рамках учебной лекции).

Процесс формирования научной школы – дело не одного дня. Но, думается, определенные практические шаги, создающие предпосылки для этого формирования, можно сделать уже сегодня. Во-первых, следует активнее и целенаправленней вводить студентов в контекст научной работы наших кафедр и отдельных преподавателей. Во-первых, что можно сделать в этом направлении, – разместить на сайтах кафедр основные научные

труды сотрудников для того, чтобы студенты имели возможность ознакомиться с кругом исследуемых научных проблем и уровнем их разработки. Во-вторых, можно разработать и внедрить шкалу оценки студенческих работ, в которой творческий подход и умение увидеть за учебным материалом собственно научную проблему будут всячески поощряться. В-третьих, можно и нужно выстраивать логику учебно-исследовательских (курсовых и дипломных) работ студентов как коррелирующую с научными направлениями выпускающей кафедры.

*Е. В. Беляева*

## **ПРОБЛЕМА ПЛАГИАТА В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ**

Плагиат стал преступлением тогда, когда с формированием новоевропейского субъекта сознания сформировалась фигура автора, в то время как многие древневосточные культуры, а также европейское средневековье не придавали значения личности создателя текста. Главной ценностью выступала трансляция традиции, по отношению к которой пишущий выступал от силы интерпретатором – аутентичность сакральных, по преимуществу, смыслов не нуждалась в индивидуальности их адепта. Личное авторство стало важным только в культуре Нового времени с развитием науки, достижения которой стали мыслиться как результаты разума отдельных лиц. С этого момента приоритет в открытиях и изобретениях и запрет на присвоение знания, добытого другими, без ссылок на источник знания, стали базовыми этическими нормами науки. То же касалось искусства и литературы, где произведение считалось результатом личного озарения и индивидуального усилия.

Ситуация вновь меняется в культуре постмодерна, в которой «цитатность» и коллаж становятся едва ли не главными художественными приёмами. Литературный процесс свидетельствует об определённой «усталости культуры», в которой «все слова уже сказаны», ничего принципиально нового высказать уже невозможно, можно лишь комбинировать тексты, смыслы и интерпретации. В такой ситуации плагиат в каком-то смысле неизбежен и перестаёт быть покушением на суверенитет личности.

Постмодерная «креативность» отличается от того, что в культуре модерна называлось творчеством. В классической культуре творчество мыслилось как универсальное свойство человеческой природы, предполагалось, что к нему способны все, «постсовременность» же отдаёт себе отчёт в том, что способность создавать по-настоящему новое присуща лишь избранным. Поэтому «креативщики» превращаются в особую группу работников, вовсе не тождественную прежнему сообществу «людей творческих профессий». Креатив возможен в любой области, а актёр, музыкант или даже учёный на современном этапе вовсе не обязательно должен быть «творцом» в собственном смысле слова. Признаком профессионализма становится не создание

самобытного произведения, а грамотное воспроизведение технологии. Например, при продаже прав на постановку мюзикла правообладатели скрупулёзно следят за тем, чтобы новая постановка ничем не отличалась от оригинальной и не содержала никаких «творческих» отклонений.

Всё это существенно изменило отношение к плагиату, заимствование чужого карается только в том случае, если затрагивает коммерческие интересы. Важно, кто запатентовал бренд, товарный знак, слоган и т. п., а не кто его создал. В результате «приватизированными» оказываются целые слои языка, в то же время тексты, не имеющие коммерческого применения, оказались практически незащищёнными. Более того, собственно новые идеи, свежие мысли, порождённые творческой личностью, почти немедленно распространяются в ментальной среде как анонимные самоочевидности. Если раньше «идеи носились в воздухе» до того, как то-то их формулировал, то теперь созданная идея немедленно отчуждается от её автора и растворяется в коммуникативном пространстве.

В связи с этим методические установки в учебном процессе требуют определённого уточнения. Поскольку как старое творчество, так и новая креативность представляют собой огромную ценность, следует максимально поощрять такого рода деятельность. В противном случае непонятно, откуда будущие поколения будут списывать свои тексты, если вымрут все те, кто умел писать сам. Соответственно, курсовые работы, задания по контролю самостоятельной работы (КСР), задания по всем видам практики должны быть ориентированы на воспитание и поощрение творцов в собственном смысле слова. Требования к курсовым работам как самостоятельным авторским текстам не могут занижаться под лозунгом того, что соответствовать им могут лишь немногие. Нетворческие работы просто должны получать более низкую оценку. Отметка в 4-5 баллов по 10-балльной системе должна быть не шокирующей неприятностью для студента, а дежурной нормой для работ, не выходящих за пределы компиляции материала по учебной тематике.

В то же время учебная деятельность должна быть организована таким образом, чтобы формировать у студентов и навыки другого рода, которые не связаны с производством нового знания, но являются необходимыми для жизни в информационном обществе. Речь идёт об умении искать информацию и использовать её при решении конкретных проблем. Следует целенаправленно обучать студентов поиску литературы в библиотеках, поиску подходящих сайтов в Интернете, а также навыкам извлечения полезной информации, применительно к поставленной задаче (например, подготовке лекции).

Таким образом, следует проводить принципиальное различие между авторскими творческими работами с высокой ответственностью за оригинальность интеллектуального продукта, отсутствие заимствований, с соблюдением культуры цитирования, и учебными работами реферативного, компилятивного, информационного плана.

**КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В УНИВЕРСИТЕТЕ:  
ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В своей широко известной работе «Метафизика» Аристотель, обсуждая проблемы теоретического (знание ради знания), практического (знание ради деятельности) и творческого (знание ради творчества) знания, указывал, что категория качества обозначает «хорошие или дурные образы действий». При этом педагогика, по Аристотелю, не выделяется в особую научную дисциплину, но трактуется как часть теории государства и общества, связанная с понятием идеального («желательного») государственного устройства. С другой стороны, идея воспитания у Аристотеля выходит далеко за рамки педагогики, перерастая в понятие «культура» в динамическом аспекте как трансляция знаний, этических ценностей и норм поведения, регулируемая законодательством.

Словом, речь идет о том, что законодатель, по Аристотелю, оказывается воспитателем, а его деятельность – своего рода социальным гарантом и условием обеспечения качества образования как социального феномена.

Столь глубокое и всестороннее толкование сущности качества образования является фундаментальной теоретической и практической базой формирования современных квалитетических систем и механизмов, определяющих:

- состояние и результативность процесса образования в обществе;
- соответствие этой социальной категории потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности;
- определенный уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, которого достигают студенты (учащиеся) на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями;
- степень удовлетворения ожиданий различными участниками процесса образования от представленных образовательными учреждениями образовательных услуг [1, с. 139–140].

Следует заметить, что в избранном нами варианте трактовки качества современного образования категории «результат» и «качество» взаимосвязанные, однако далеко не тождественные. Ведь чтобы результаты оценивали качество, их нужно с чем-то сравнить. На практике чаще всего таким мерилom выступает образовательный стандарт. Однако общеизвестно, что требования стандарта не всегда связаны с конкретной личностью, качество которой мы стремимся определить.

Это предопределяет необходимость введения в систему качества образования такой социально-педагогической категории, как «качества образования личности», понимая под сущностью этого феномена соотношение

цели и результата образовательной деятельности, если цели заданы и спрогнозированы в зоне ближайшего развития личности.

Речь идет о том, что при оценке качества образования личности в основу целесообразно положить сравнение полученных ею *образовательных результатов с максимальными* имеющимися возможностями. И никакие результаты нельзя признать хорошими, какими бы значительными они не были, если человек в состоянии достичь гораздо более высоких, и никакие результаты, как бы они не были малы, нельзя признать плохими, если они соответствуют максимальным его возможностям.

Подобная личностная ориентация в качественных оценках образовательного процесса никак не противоречит, а, наоборот, полностью согласуется с организационной и содержательной составляющими современных тенденций развития национальной системы образования. Наиболее актуальными из них являются:

- установка на всестороннее, гармоничное, творческое развитие личности обучающегося;
- фундаментализация образования;
- формирование личности в контексте патриотизма, национальной культуры и языка;
- воспитание уважения к труду, понимание труда как важнейшего условия раскрытия личности;
- формирование исторического самосознания и достоинства;
- формирование «личности долга», защитника отечества;
- неосферизация образования;
- сквозное обучение языку и национальной истории;
- материализация образования как средства формирования логического, творческого мышления [2, с. 5–6].

В настоящее время наиболее ориентированными на повышение качества обучения являются концепции поэтапного формирования умственных действий, проблемное, развивающее, модульное обучение и ряд других. Все они, независимо от содержания и направленности, трактуют конечную цель обучения как овладение обучаемыми системой знаний и практической подготовленностью, необходимыми для успешной деятельности.

В современной теории и практике организации и управления качеством образования постепенно формируется системный подход в решении этих проблем. В частности, акмеологическая концепция организационно-педагогических основ профессионализации специалистов, предложенная В. Г. Михайловским, Л. Г. Лаптевым, В. Н. Новиковым, представляет собой композицию теоретико-методологических положений об акмеолого-педагогическом подходе и методе качественной профессионализации кадров; о психолого-педагогических основах модели учебно-познавательной практической деятельности нового поколения; организационных основах, отрицающих современную архитектуру подготовки специалистов высшей квалификации.

В основе современной системы качества образования находятся его показатели, которые, несмотря на их дискуссионный характер, чаще всего представляются следующим образом.

1. Обеспечение разностороннего развития и воспитания личности и выполнения на каждом отрезке образования поставленной педагогической задачи.

2. Построение содержания образования или его целостных тематических фрагментов как взаимосвязанной системы, отвечающей целям и потребностям общества.

3. Структурированность знаний в доступной учащимся (студентами) целостной системе, как в ходе обучения, так и в итоге его.

4. Овладение студентами наиболее оптимальными способами усвоения изучаемого материала, навыками интеллектуальной деятельности с перспективой перехода к самообразованию.

5. Расширение содержания образования за счет включения обучающихся в программируемую внеучебную деятельность, соотнесенную с соответствующими учебными предметами.

6. Овладение обучающимися системой ценностей, соответствующей интересам общества, мотивам учения и преподавания.

7. Соответствие общедидактических методов обучения содержанию учебного материала и способам усвоения, а также соответствие конкретных методов обучения дидактическим задачам и специфике усвоения данного содержания.

8. Рационализация применения средств обучения.

9. Своевременный учет закономерностей усвоения различных элементов социального опыта и его конкретного воплощения в разнородном учебном материале.

10. Постоянный контроль успешности обучения [3, с. 57].

Подобный философско-педагогический акцент в понимании составляющих системы качества образования дает основание утверждать, что качество образования является ключевой парадигмой развития образовательно-воспитательного процесса в контексте социальных реальностей современности.

#### *Литература.*

1. Словарь-справочник по педагогике. Авт.-сост. В. А. Мижериков. Под общей ред. П. И. Пидкасистого. – М., 2004.

2. Суббетто А. И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации: состояние, тенденции, проблемы и перспективы (опыт мониторинга). – СПб. – М., 2000.

3. Айсмонтас Б. Б. Теория обучения: Схемы и тесты. – М., 2002.



## **ПОДГОТОВКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА**

Усложнение социальной среды сегодня происходит за счет стремительной динамики ее конкурентной составляющей. Хотя политологи бьют тревогу по поводу выхода США через новые натовские страны на западные границы России и Беларуси, не меньшую угрозу для нашего благополучного существования представляет все более агрессивное поведение конкурентов в экономике, науке и других областях жизни. Причем, главное не в конкретных формах конкуренции, а в том, что мы далеко не готовы дать адекватный ответ на этот вызов. Мы не можем оперативно выйти на уровень электронных технологий, когда с Запада уже «нависают» метатехнологии, т. е. одни из них создают другие, порой опережающие профессиональные возможности самого человека. С Востока нас атакует Китай дешевыми товарами, поскольку значительный избыток рабочей силы там позволяет сохранять зарплату на минимальном уровне, который никак не устраивает белоруса-европейца.

Выход напрашивается сам собой. Независимо от степени готовности конкурировать всего общества, его отдельных сфер деятельности, регионов, будущий специалист, тем более выпускник университета (лидера образовательной системы Республики Беларусь) не должен выйти из стен вуза неспособным к успешной конкуренции.

Если ставить вопрос об образовательном стандарте специалиста университетского уровня, то в числе его основных характеристик, по нашему мнению, можно назвать такие: высокий интеллект, интеллигентность, научное обеспечение инноваций, творчества, высокая эффективность реализация знаний и целей даже в самых сложных, стрессовых, быстро меняющихся ситуациях, социально-нравственная ответственность, мотивация к успеху, коммуникативность, лидерство.

Есть все основания надеяться, что научно-педагогический потенциал профессорско-преподавательского состава флагамена белорусского образования в состоянии обеспечить выполнение возложенной на него миссии. Это означает успешную подготовку наших студентов как конкурентоспособных личностей. В целом, конкурентоспособность человека определяется как высокоразвитое «комплексное свойство, имеющее свои ресурсы (психологическое здоровье, возраст, внешность, способности, талант, уровень интеллекта, запас энергии) и нравственные аспекты (иерархия ценностей, система верований, наличие запретов и личных ограничений» [1, с. 51].

Говоря иными словами, речь идет о наборе качеств личности, развитие и реализация которых обеспечивает ей не просто эффективную деятельность, а преимущества по сравнению с другими деятелями, работающими в том же профиле. Именно в этом суть конкуренции, ее главное отличие от других способов деятельности.

Нами предложен метод типологизации личности (в данном случае конкурентоспособной), отличный от распространенного в настоящее время: не по принадлежности к какой-либо конкретной социальной общности, а по набору свойств, присущих лидирующим, т. е. наиболее успешным, субъектам любого социального объединения. Поскольку конкурентоспособный тип личности характеризует субъекта не отдельных социальных общностей, а всех, причем разного масштаба, в различных видах деятельности, то он одновременно представляет все основные классы человеческих сообществ: общечеловеческое (всемирное), локально взятый социум (страну, государство), профессиональное объединение.

Разумеется, данная типология условна, поскольку человек и его деятельность интегральны: в любом акте социального действия участвует не одно, а целый комплекс свойств человека, к тому же они тесно переплетены между собой. Такая типология применима к любому индивиду в каждом виде деятельности каждой социальной группы. В соответствии с выделенным подходом, мы различаем общечеловеческие, гражданские и профессиональные качества конкурентоспособной личности. К первым отнесены развитые выше среднего уровня способности, потенциально и актуально заложенные в каждом человеке: способность к познанию, производительной деятельности, взаимопомощи, состраданию и многие другие. Ко вторым (гражданским) относим патриотизм, социальную активность, ответственность и др. Профессионально-специальные качества у каждой профессии специфичны, но общим для них является умение реализовать оптимальным и результативным образом свои знания, интересы, цели в любой даже весьма стрессовой, рискованной ситуации.

Трудно в реальной жизни найти человека, даже, на первый взгляд, пассивного, который добровольно или вынужденно не участвовал бы в конкуренции, соперничестве, т. е. не стремился хоть немного опередить остальных в достижении необходимого результата (ситуация контрольной работы, экзамена, карьерного противоборства и т. д.). Однако далеко не все участвующие в конкуренции как универсальном жизненном процессе являются конкурентоспособными.

Цель педагогических усилий – подготовить студента как потенциального субъекта успешной конкуренции, т.е. конкурентоспособного. К сожалению, по мнению некоторых исследователей, образование у нас слабо ориентировано на решение этой задачи, «остается адаптацией индивидов к существующему порядку вещей» [2, с. 12]. Безусловно, черты успешного конкурента начинают формироваться еще в школе, но складываются (как осознанные, устойчивые установки) в вузе. Здесь целесообразно от курса к курсу не наслаивать пласты знаний, а помочь студенту на их основе осознать креативные альтернативы существующим стереотипическим представлениям о способах деятельности, заменять их наиболее перспективными вариантами, стремлением лидировать не только, например, в Интернете, но и в реальности, профессиональной деятельности.

### *Литература*

1. Практикум по социально-психологическому тренингу. Под ред. Б. Д. Парыгина. – СПб., 2000.
2. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. М., 2002.

*А.А. Легчилин*

## **СРЕДНИЙ СТУДЕНТ – СОВРЕМЕННЫЙ СТУДЕНТ УНИВЕРСИТЕТА**

Реформы в образовании, о которых пишут и говорят на разных языках, стали спутниками современной изменяющейся европейской культуры. Чему и как учить – постоянные и актуальные вопросы высшего образования информационного общества.

Обучение, сводимое к профессиональной подготовке и академическому исследованию, всегда составляло значительную часть университетского образования. Оно исходит из желания обучать тому, что нужно и как должно быть. Для этого необходимо знать огромное количество вещей, во всяком случае, к этому стремиться. Такова миссия классического европейского университета.

Однако во второй половине XX столетия сложилась новая качественно иная историческая атмосфера в системе образования, в которой мы в настоящее время пребываем. Начало этому повороту заложили еще Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци, Ф. Фребель, немецкий идеализм XIX столетия. Суть его состоит в том, что в обучении есть три составляющие: то, чему нужно учить, или знание; тот, кто учит, или педагог; и тот, кто учится, или ученик. Классическое педагогическое образование акцентировало внимание преимущественно только на знание и на учителя. Нововведение последователей Руссо состояло в смещении основ педагогической науки со знания и с учителя на ученика. Возникла совершенно новая идея обучения, в которой, прежде всего, должны учитываться сущность и способности обучаемого (студента).

В XX столетии, а тем более ближе к концу его, складывается, благодаря науке, интеллектуальная ситуация, при которой на смену восторгу по отношению к мышлению (разуму) приходит разочарование. В современной европейской социальной жизни появилось новое поколение, которое не хочет обладать разумом. Не потому, что оно его не имеет, напротив современное мышление более современно, открыто, более динамично, более прагматично, инновационно. Их мышление направлено, прежде всего, не на идеи вещей, они их не интересуют, им нужны сами вещи.

Данный принцип выражает простое желание вещей. Другими словами, ценится не то, что человек их мыслит, а то, что он настойчиво их желает; отвергается интеллект, предпочитается воля; интеллектуализм сменяет-

ся волюнтаризмом. Над интеллектом возвышается другая человеческая способность – воля, которая представляет собой способность принимать решения или, по крайней мере, решаться на что-то. В глубоких недрах современной европейской жизни произошла смена ценностей: считается недостаточным думать о вещах. [1, с. 72–73]

В данный момент, почему произошли эти изменения в предпочтениях европейцев, мы не обсуждаем. Мы лишь констатируем духовную ситуацию времени, на которую обязан среагировать современный университет.

Коль скоро это так, то в процессе обучения необходимо уделять преимущественное внимание среднему ученику. Средний студент – современный студент университета. Университеты существуют потому, что существует средний человек. Отсюда и новая формула университета: следует обучать только тому, чему можно научить, т. е. тому, что можно понять. Обучать тому, что нужно, делать вид, что дают и требуют то, чего не могут ни дать, ни потребовать – утопические желания. [1, с. 38–39] При профессиональной подготовке такого рода молодых людей важное значение приобретает методика, преподавание знания, современные образовательные технологии, которые ориентированы не на многознание (еще Гераклит заметил, что многознание уму не научает), а на его сущность и реальные способности. В таком случае, качество подготовки профессии философа – не в его количественном багаже знаний, механически запомнившихся, а, скорее всего, в усвоении того, что он понял и в чем убежден.

#### *Литература*

1. См.: Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. Мн.: БГУ, 2005.

## **РАЗДЕЛ ВТОРОЙ**

*Н. К. Кисель, М. С. Сергеева-Некрасова*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ И КОНТРОЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

Современное университетское образование во всем мире переживает сложный период смены конституирующей парадигмы. Сегодня невозможно повысить качество обучения в вузе без эффективной организации самостоятельной работы студентов и методов ее контроля со стороны преподавателя.

На сегодняшний день успешное внедрение нестандартных педагогических практик, в частности в области организации и контроля за самостоятельной работой учащихся, во многом базируется на использовании компьютерных сетей, электронных образовательных сред.

Опираясь на опыт разработки компьютерных образовательных технологий, можно утверждать, что достаточно высокую педагогическую эффективность имеют лишь те из них, которые: обеспечивают диалоговый режим в процессе решений различных познавательных задач; имеют встроенные справочники; обеспечивают моделирование данных и выдачу индивидуальных заданий; проводят оперативное и текущее тестирование на основе специального банка меняющихся вопросов и ответов; предусматривают прерывание и продолжение работы; оценивают работу студента, учитывая количество вопросов, ошибок и повторных ошибок; хранят для преподавателя и студента результаты учебной работы.

Это позволяет сформулировать следующие дидактические требования к современным технологиям обучения. Они должны:

- обеспечивать каждому студенту возможность обучения по оптимальной индивидуальной программе, учитывающей в полной мере его познавательные способности, мотивы, склонности и другие качества;
- оптимизировать содержание учебной дисциплины, сохраняя и обогащая знания, включенные в государственную программу;
- оптимизировать соотношение теоретической и практической подготовки будущих специалистов, интенсифицировать процесс обучения;
- сокращать психическую и физиологическую нагрузку студентов.

Электронные образовательные среды строятся по принципу гипертекста, представляющего собой массив, на котором заданы и автоматически поддерживаются ассоциативные и смысловые связи между выделенными элементами, понятиями, терминами или разделами. В тексте тем или иным способом подчеркиваются определенные слова, которые при желании можно "раскрыть" и получить дополнительную информацию. Гипертекст не сводится лишь к вербально представленной информации. Он может содержать иллюстрации, анимацию, аудио- и видеофрагменты. Таким образом, пользователь имеет дело с электронной книгой, которую можно не просто листать, но и просматривать вдоль ее ассоциативных связей в любых направлениях, быстро переходя к расшифровке терминов или участкам текста, раскрывающим смысл понятий.

Гипертекст помогает быстро уяснить определения и наглядно проследить все смысловые связи набора понятий изучаемой темы, охватив ее как бы "одним взглядом". Обучение происходит путем "навигации" по гиперссылкам как по смысловым географическим картам понятий в процессе их чтения.

Так строятся многие учебные программы на CD. Они включают несколько самостоятельных блоков, например: краткий конспект лекций с блок-схемами и графиками; учебный материал в полном объеме; тесты с ответами и тесты с оцениванием; примеры, факты, комментарии; деловую игру; словарь; алфавитно-предметный указатель. Данный материал дает возможность пользователю работать в удобном для него режиме – от быстрого ознакомления до глубокого изучения и контроля знаний. Все блоки

имеют сообщение друг с другом, а также функцию "вывод на печать". Пользователь может при помощи принтера получить печатную копию интересующих его материалов.

Помимо учебной программы на CD полный учебно-методический комплекс может включать учебное пособие (печатное), систему самостоятельных работ, слайды/транспаранты (для использования проекционного оборудования), технические и методические рекомендации для преподавателя. Таким образом, электронный учебно-методический комплекс охватывает все этапы учебного процесса вплоть до контроля знаний.

Особая роль в организации и контроле самостоятельной работы студентов принадлежит тестовым заданиям. В ходе создания и апробации электронной тестовой среды, наиболее целесообразным является обращение к темам с устоявшимся материалом, научно обоснованным и выверенным; темам, которые можно назвать своеобразными "таблицами умножения", т. е. предполагающим вопросы "что", "где", "кто", "перечислить", "назвать" и построенным по принципу тренинга; темам – "азбукам", включающие в себя тот багаж знаний, без которого невозможно изучение предмета и поднимающие студента до "определенной планки", установленной педагогом; основным ключевым темам, без знания которых весьма затруднительно дальнейшее обучение.

Как показал опыт использования тестовых электронных сред, обращение к ним помогает существенно повысить степень усвоения материала студентами. Поскольку в тестовой среде приведены не только вопросы, но и правильные ответы и комментарии, тестовые задания могут использоваться не только в режиме контроля, но и в режиме обучения, что открывает для студента новые возможности для самостоятельной работы. В тестах содержатся опорные слова, подсказки, к которым может прибегнуть студент. Это позволяет обеспечить пошаговый контроль за усвоением предлагаемой информации, а возможность самоконтроля меняет мотивацию учения.

Использование тестов позволяет ранжировать учебный материал по уровням сложности, что способствует закреплению конкретно-личностной мотивации обучения.

Выполнение тестовых заданий дает возможность на каждой стадии обучения и контроля получать данные об уровне знаний обучаемых и своевременно их корректировать, что позволяет студенту самостоятельно обнаруживать пробелы в своих знаниях и принимать меры для их ликвидации. Тем самым использование тестового комплекса способствует переходу к новой парадигме образования – парадигме эффективного обучения, призванной обеспечить не столько должную информированность студента в определенной области знаний, сколько сформировать эффективную мотивацию к ее постоянному обновлению и расширению, как на студенческой скамье, так и в будущей профессиональной деятельности.

## **ИНФОРМАЦИОННОЕ И МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

Процесс развития информационных технологий и ускорение социодинамики трансформирует образование в перманентный процесс переобучения и повышения квалификации. Это предполагает ориентацию вуза на формирование у студентов особого типа культуры, ориентированного на развитие способностей самообучения. Традиционная трансляция базового комплекса знаний и формирование профессиональных навыков требует дополнения, – комплекса мер по развитию у обучаемых способностей к самоорганизации, оптимизации усилий в самостоятельной работе.

Для оценки готовности обучаемых как к самостоятельной работе, так и к выполнению формально-бюрократических процедур в процессе получения образования, правомерно использовать такой критерий, как организационная компетентность. Исходя из необходимости повышения данного показателя в оценке деятельности обучаемых, следует осуществлять организацию процесса самоподготовки студентов.

Как показывает опыт работы со студентами и магистрантами, основные проблемы у обучаемых имеются не в отношении заучивания учебного материала, а в его организации. В ответах на экзаменах и зачетах, при написании реферативных, дипломных, курсовых работ по философии и социогуманитарным дисциплинам, студенты, в особенности, не специализирующиеся по социогуманитарному профилю, демонстрируют не слабые познания, но слабую подготовку в организации текстов, недостаточное владение специфической лексикой.

Организация самоподготовки студентов в университете, таким образом, должна быть с ранних курсов, направлена на формирование общетеоретической и методической базы, навыков и умений в организации научно-образовательного процесса, протекающего как процесс самообразования.

С целью оптимизации самостоятельной работы студентов целесообразно обеспечить их достаточным комплектом кратких пособий-инструкций, помогающих инструментально организовать процесс индивидуального обучения. Причем, данные пособия-инструкции должны относиться как к теоретико-методологической составляющей процесса обучения в вузе, так и к административной, организационной. Иногда студенты, демонстрирующие достаточно высокие результаты в учебе и научных исследованиях, значительно проигрывают из-за незнания формальных процедур организации научно-образовательного процесса.

В составлении пособий и инструкций, учитывающих проблемы как методико-теоретического, так и организационно-бюрократического характера, перспективно руководствоваться методом обучения на чужих ошибках и принципом предвосхищения проблемных ситуаций. Как показывает опыт работы со студентами, проблемы, возникающие в процессе самообу-

чения, при организации семинаров, зачетов, конференций, написании текстов и прохождении педагогической практики, в целом схожи и связаны с недостаточной организационной компетентностью обучаемых.

*А. М. Бобр*

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ**

В настоящее время подготовка специалистов с высшим образованием характеризуется рядом особенностей. На наш взгляд, ускорение темпов социального развития, реалии современного глобализирующегося мира предъявляют особые требования к выпускникам вузов. От них требуется не только знание учебного материала, но и креативность мышления, восприимчивость к инновационным технологиям. В связи с этим, в процессе профессиональной подготовки специалистов необходимо как можно больше внимания уделять развитию у студентов навыков самостоятельной работы, потребностей в творческом подходе к решению возникающих проблем. Особенно это актуально при подготовке специалистов гуманитарного профиля, так как именно социально-гуманитарное знание сегодня демонстрирует не только динамичные темпы развития, но и оказывает всё большее влияние на все сферы жизнедеятельности общества.

В данном аспекте важное значение в подготовке гуманитариев имеет формирование у них навыков поиска необходимых учебных материалов, умения сравнивать, анализировать выбранные тексты, делать самостоятельные обобщения. Не секрет, что в настоящее время большинство студентов всё чаще обращаются к ресурсам Интернета, где представлено множество материалов. Но, к сожалению, чаще всего это ведёт к простому копированию источников, которые иногда не отвечают критериям научности.

В связи с этим, нами в рамках проведения контролируемой самостоятельной работы студентов по курсу философии был накоплен определённый опыт по развитию у студентов творческого отношения к философским текстам, по формированию у них культуры понятийного мышления в сфере философии. Суть данной работы состояла в том, что студентам экономических и социологических специальностей Белгосуниверситета были предложены для анализа основные понятия, отражающие содержание такого раздела философского знания как социальная философия. Выбор данного раздела определяется тем, что он наиболее близок специалистам гуманитарного профиля, соответствует основному содержанию будущей специальности студентов.

На первом этапе работы каждый студент из предложенного преподавателем списка выбирал четыре понятия, по которым он должен был представить как можно больше материалов, характеризующих основное содержание выбранных категорий. Практика показала, что студенты чаще всего



обращались к энциклопедическим изданиям, словарям, монографическим и учебным публикациям. Студентам разрешалось также использовать материалы из Интернета.

На втором этапе работы студенты должны были дать сравнительный анализ представленных материалов, обосновать свой выбор, уметь защитить его. Как правило, на этом этапе студенты отдавали предпочтение текстам из энциклопедических и учебных изданий. Они сами отмечали фрагментарность, компилятивный характер материалов из Интернета.

Под руководством преподавателя, проводившего контролируемую самостоятельную работу, из представленных работ выбирались наиболее репрезентативные фрагменты, отражающие основное содержание категорий. Чтобы повысить заинтересованность в результатах работы, обеспечить её эффективность, студентам предлагалось, по возможности, свести представленные категории в единый справочный материал. В результате в электронном виде у каждого студента появлялся своеобразный глоссарий, который можно было использовать при подготовке к семинарским занятиям, при сдаче экзаменов во время сессии.

Наибольший интерес у студентов данный вид работы приобретает при возможности дальнейшей публикации полученных материалов. Это позволяет сформировать у студентов требовательное отношение к оформлению текста, справочного аппарата. По результатам такой работы, проводимой в течение двух лет, был издан ряд справочных пособий: «Социальная философия. Глоссарий», «Социальная философия: основные персоналии», «Философия хозяйства. Глоссарий», «Философия экономики: основные понятия и концепции».

*О. Л. Соловьева*

## **АКТУАЛИЗАЦИЯ ИДЕИ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РЕЛИГИОВЕДЕНИЯ**

В последние десятилетия проблема толерантности стала предметом острых дискуссий в сфере политики, международного права, философии, социологии, психологии, религиоведения, этики. В ситуации полифонии взглядов, мнений, идей, верований, мифов возникает потребность в поисках баланса, разумного компромисса и эффективного взаимодействия между различными культурами, религиями, национальными традициями, политическими системами и т. д. Разнообразные подходы к пониманию толерантности позволяют сегодня рассматривать ее как философскую категорию, нравственное качество, принцип гражданско-правового поведения, норму гуманных человеческих отношений, политический императив, как важнейший регулятор межличностных, национальных, религиозных отношений, как универсальную ценность современности. В своих глубинных основаниях она связана с переживаниями, возникающими при

встрече с «другим», с необходимостью выработки модели поведения в ситуации столкновения своего и чужого, привычного и шокирующего. Толерантность предполагает преодоление агрессивного-эгоистического отношения к «другому», отход от навязывания своих ценностей и верований, отказ от насильственного обращения в «свою веру», стремление к диалогу на основе искренней убежденности в естественности и позитивности различий во взглядах, верованиях и поведении людей. Более того, она становится важнейшим условием сохранения разнообразия и утверждения права каждого на инаковость, непохожесть. Толерантность и интолерантность не предопределяются генетически. Эти личностные черты либо складываются стихийно, под воздействием социальной среды, либо целенаправленно создаются в процессе воспитания и самовоспитания. Не последняя роль в этом процессе принадлежит высшему образованию. Если общество и государство не предпринимают серьезных систематических усилий для реализации образовательных программ и проектов, способствующих понижению «градуса» насилия и стимулирующих повышение уровня миролюбия и толерантности, то они рано или поздно столкнутся с теми негативными феноменами, которые неизбежно заполняют «пустоты толерантности».

Необходимость актуализации идеи толерантности в сознании студенческой молодежи предполагает решение ряда взаимосвязанных задач. На первом плане оказывается трудность, связанная с необходимостью противостояния нарастающей дегуманитаризации высшего образования. Усилиями преподавательского сообщества эта проблема вряд ли может быть успешно решена. К сожалению, без тщательно подготовленных государственных акций не обойтись. К их числу, несомненно, принадлежит введение в учебные программы вузов обязательных образовательных стандартов по культурологии, религиоведению, этике и другим гуманитарным дисциплинам, которым принадлежит основная роль в формировании толерантного сознания. Утопичность этой идеи на данном этапе не является основанием для пассивного ожидания апокалипсического финала преподавательской деятельности в сфере гуманитарного знания. Имеет смысл защищать и обустривать сохранившиеся на немногих факультетах «гуманитарные лакуны», по мере возможности увеличивая их размеры и обосновывая их значимость. На этом поприще усилия гуманитариев заранее не могут быть названы тщетными.

Особенно явственно толерантность/интолерантность проявляют себя в сфере национальных и религиозных отношений. Именно поэтому значимость курса «Религиоведение» в деле конструирования «пространства толерантности» необычайно велика. Тем более что в сфере образования и социальной жизни в целом можно уловить наличие процессов, создающих условия для проявлений интолерантности, что происходит, в частности, в результате абсолютизации различий определенных черт социокультурной идентификации (чаще всего этнических и религиозных). Кроме того, не следует забывать, что введение или сохранение в образовательном процес-

се такого предмета, как религиоведение, являет собой одну из форм реализации конституционного принципа свободы совести. В сложные для гуманитарных дисциплин времена для преподавания религиоведения пока еще сохраняется микроскопическое поле – его и нужно использовать, в частности, для того, чтобы с помощью религиоведческих знаний способствовать утверждению духа толерантности в студенческой среде.

Имеет смысл начать с разработки новых или корректировки старых учебных программ по религиоведению с учетом принципов религиозного плюрализма и толерантности. В дальнейшем в процессе чтения лекций следует обратить внимание на разъяснение студентам тезиса, согласно которому признание права на существование разнообразных религиозных феноменов, не соединенное с готовностью к их уважительному восприятию, к взаимодействию с адептами различных религий еще не есть подлинная толерантность. В этом смысле существенную нагрузку несет вводная тема курса, раскрывающая базовые принципы и задачи религиоведения как гуманитарной системы знания, ориентированной на объективный, непредвзятый анализ религии, на уход от «положительной» и «отрицательной апологетики», на отказ от решения вопроса об истинности исторических религий. Весьма важно дать понять, что эта религиоведческая «нейтральность» не есть индифферентность «сухой теории», отстраненно фиксирующей те или иные особенности религиозных феноменов. Религиоведческое исследование может быть эмоционально наполнено живым научным интересом, соединенным с почтительным и деликатным отношением к предмету исследования. Именно такой исследовательский подход демонстрировали классики религиоведения и, в частности, Макс Мюллер, полагавший, что «наука о религии» должна «без страха и без предубеждения», но с уважением, «нежностью и любовью» бескомпромиссно стремиться к истине. В этом смысле религиоведение изначально закладывает в свои основы принцип толерантности. Именно поэтому преподавание религиоведения, дисциплины, которая по своей сути как бы «заряжена толерантностью», накладывает определенные обязательства на преподавателя, допуская его деликатную пристрастность как демонстрацию чисто научных предпочтений, но налагая запрет на трансляцию личных религиозных (или атеистических) убеждений и на попытки интерпретаций разнообразных религиозных феноменов, основываясь на личной религиозной (или атеистической) вере. «Мировоззренческий нейтралитет» лектора – это не прихоть, а профессиональная обязанность.

Принципиально важной представляется акцентуация внимания студенческой аудитории на тех религиоведческих темах, которые наиболее обостренно ставят проблему толерантности/интолерантности. Корректное, с точки зрения религиоведения, рассмотрение этих вопросов призвано развивать способность к уважительному восприятию религиозной позиции другого человека, к пониманию того, что «другой» обладает всем набором человеческих прав, даже если способ их реализации вызывает удивление,

непонимание, а порой неприязнь. Нерелексивное ощущение принадлежности к некой аморфной культурно-религиозной традиции побуждает немалое число студентов квалифицировать «неправославную (иногда «некатолическую») религиозность» как нечто чуждое, даже враждебное. В этой связи проблемой, наиболее остро и даже болезненно затрагивающей принцип толерантности, выступает проблема НРД. Проникновение иноверия нередко воспринимается как агрессия против «основ национальной культуры». Несмотря на то, что кульминация инициированной СМИ и РПЦ борьбы с «сектами» осталась позади, ее последствия продолжают проявлять себя в массовом сознании в виде хронической сектофобии, мифов о патологической лживости «сектантов», демонической способности к конспирации, «манипулированию сознанием», «зомбированию», использованием наркотиков и таинственных психотехник. Все эти мифы и фобии возникают, функционируют, транслируются от одного субъекта к другому на фоне удручающей некомпетентности и даже невежественности в вопросах религии. Немалое количество студентов воспроизводит подобные стереотипы. Их мнения о возможных контактах с адептами «нетрадиционных» религий могут быть сведены к нескольким простым формулам: «они мне интересны, но я их боюсь», «они мне неинтересны, они опасны и неприятны». Причина фобий («меня зомбируют», «подвергнут гипнозу») лежит не в когнитивной сфере; ее следует искать в созданных с помощью СМИ мифах и негативных конфессиональных стереотипах, а также в традиционном обывательском отношении к «сектам» и «сектантам». При этом студенты честно признаются в отсутствии какой бы то ни было информации о НРД, ничего не знают о распространенности этих объединений в Белоруссии и в мире. Такого рода отношение к адептам «нетрадиционных» религий в определенных ситуациях может проявиться в поведенческих реакциях в духе нетерпимости и привести к созданию атмосферы, в которой представители религиозных меньшинств могут в очередной раз почувствовать себя униженными и ущемленными. Именно в такой атмосфере расцветает озлобленность, нетерпимость адептов «новых религий» (как ответная реакция) по отношению к СМИ, власти, «официальной» церкви, конкретным людям. В такой ситуации возможна эскалация интолерантности и создание почвы для конфликтов, социальной напряженности и даже религиозного экстремизма.

Приобщение к знаниям о разнообразных религиозных формах в своей стране и в мире в целом способно выступать важнейшим условием выработки позитивного отношения к культурным и религиозным различиям, развития способностей к эффективному взаимодействию с представителями различных религий и культур. Преподавание религиоведения может послужить делу преодоления предрассудков, удручающей неграмотности, расхожих мифов, многие из которых в своей основе содержат интолерантную установку («агрессивность» ислама, «тоталитарность» новых религий, «нравственная безупречность» православия и т. д.) Данный учебный курс,

преподнесенный в духе толерантности, плюрализма с опорой на мировоззренческую нейтральность преподавателя, способен хотя бы слегка поколебать характерные для некоторых молодых людей эгоцентрические установки, не позволяющие увидеть и позитивно оценить многомерность, многокрасочность культурного и религиозного пространства. Наивная убежденность в непогрешимости собственной позиции, отсутствие самоиронии, скепсиса в отношении к собственному Я, попытки проецировать на другого личные мысли и качества неизбежно ведут к выстраиванию личности интолерантного типа. Кроме того, учитывая доминирующее среди нынешнего поколения студентов представление о толерантности как о пассивно-снисходительном отношении к чуждым религиозным взглядам и позициям, религиоведение может подтолкнуть к утверждению иного понимания толерантности (как активно-деятельного, благожелательно-заинтересованного отношения к «другому»), к осознанию ценности поливариантного человеческого бытия, являющего себя в разнообразных, отличных друг от друга культурных и религиозных формах. Религиоведение, как и другие гуманитарные дисциплины, служит конструированию важнейшей установки толерантного сознания, выражающейся в особой форме самовосприятия. Суть ее – в отношении к себе как к проекту, как к существу, принципиально незавершенному и потому «распахнутому навстречу» опыту «другого». Терпимость, таким образом, оказывается способом расширения пространства собственного опыта, компенсируя, хотя бы отчасти, отсутствие в обществе устоявшихся традиций плюрализма мнений и религиозного плюрализма.

При рассмотрении различных религиоведческих вопросов очень важно не только подчеркивание ценности религиозного плюрализма, толерантного отношения к различным религиозным формам, но и фиксация границ толерантности, чтобы не допустить превращения этой «бесценной добродетели» в свою противоположность, избежать известного «парадокса терпимости», объяснив допустимость интолерантности в ситуациях, когда речь идет о насилии, ущемлении прав и свобод человека, унижении его достоинства, о фашизме, национализме, терроризме, религиозном экстремизме и т. д.

Для успешной реализации преподавательской деятельности, ориентированной в направлении толерантности, весьма эффективным может оказаться применение диалоговых и дискуссионных методов, что даст возможность студентам не только внятно формулировать и отстаивать свои убеждения, но уважительно и внимательно прислушиваться к мнению оппонентов. В конечном итоге курс религиоведения создает предпосылки для дальнейшей экспансии толерантности в различные области социального пространства.

## **СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ И КСР ПО ФИЛОСОФИИ НА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ БГУ**

В настоящее время одним из наиболее актуальных вопросов, касающихся специфики образовательного процесса в высшей школе, является проблема разработки новых методик преподавания философии. Авторы, исследующие эту проблему, отмечают, что подходы к преподаванию философии на естественнонаучных и гуманитарных (тем более на философских) факультетах должны отличаться. В этой связи, целью настоящей работы является описание специфики организации практических занятий и КСР по философии на естественнонаучных факультетах БГУ.

Организация и контроль самостоятельной работы студентов на естественнонаучных факультетах БГУ осуществляется на нескольких уровнях. Первый уровень – это работа студентов в аудитории, которая, прежде всего, заключается в обсуждении ряда артикулированных на предыдущем занятии проблем в форме полемики. Задача преподавателя в данной ситуации состоит в формулировании ряда вопросов, направляющих ход дискуссий, способствующих выявлению связей между различными аспектами анализируемой проблематики. Вопросы, которые ставятся перед аудиторией, должны быть ориентированы не на догматический ответ, а на обсуждение. При этом допускается, что наиболее полные ответы на некоторые из вопросов могут быть даны на основании не только рекомендуемой к изучению учебной, энциклопедической литературы, но и на знании аутентичных философских текстов. В связи с этим, целью практических занятий по философии, проводимых на естественнонаучных факультетах, является анализ поставленных проблем через призму философских произведений, в которых рассмотрение этих вопросов осуществляется на высоком профессиональном уровне.

Дополнительной формой контроля знания студентов на практических занятиях являются самостоятельные работы. Проверка подготовленности учащихся в данном случае осуществляется в письменной форме. На естественнонаучных факультетах БГУ такая форма контроля самостоятельной работы студентов осуществляется в нескольких вариантах: а) тестовые задания, б) задания, в которых студент должен дать определения ряду понятий по теме текущего занятия, в) работа, ориентированная на раскрытие специфики ряда вопросов, касающихся темы семинарского занятия, г) творческие задания, выполняя которые студент может выразить свое отношение к исследуемой на семинаре проблематике, высказать аргументированное мнение, в том числе альтернативное существующим по рассматриваемому вопросу. Выполнение этих заданий стимулирует выработку системного видения исследуемой проблемы у студентов, способствует закреплению изученного материала, а также содействует привитию навыков письменного изложения мыслей. Кроме того, поскольку письменные задания оценивают-

ся по шкале от 1 до 10 баллов (все задания, кроме творческих), можно отметить, что их написание выступает своеобразным стимулирующим фактором в процессе подготовки студентов к практическим занятиям.

Второй уровень, на котором осуществляется контроль самостоятельной работы студентов на естественнонаучных факультетах БГУ, – внеаудиторная работа учащихся. В этой связи необходимо, прежде всего, отметить работу студентов по проблематике пропущенного семинарского занятия. Это связано с тем, что условием удовлетворительной работы студента на практических занятиях является проработка им каждой темы, отмеченной в программе учебного курса. Если по каким-либо причинам семинарское занятие было пропущено, его необходимо отработать для получения зачета по курсу.

Студентам естественнонаучных факультетов БГУ предлагается три вида отработок на выбор. Первый – написание реферата по теме пропущенного семинарского занятия с последующим собеседованием по проблематике, рассмотренной в реферате. Темы для рефератов разрабатываются преподавателем персонально для каждого студента. К выбору темы реферата предъявляются следующие требования: а) тема, предложенная студенту, должна соответствовать проблематике пропущенного занятия, б) ее рассмотрение предполагает творческий, индивидуальный подход. На собеседовании по проблематике, рассмотренной в реферате, студент должен продемонстрировать знание темы, анализируемой в работе.

Второй вид отработки – подробное собеседование по вопросам пропущенного семинарского занятия. Этот вид контроля самостоятельной работы студентов ориентирован на выработку целостного, системного понимания учащимися предмета философии, в связи с тем, что собеседования по теме реферата и по проблематике семинарского занятия одновременно являются и формой контроля знания, и консультацией, на которой студент может получить ответы на интересующие его вопросы.

Третий вид отработки – выполнение тестовых заданий. Этот вид контроля самостоятельной работы ориентирован на проверку знания студентом фактического материала по проблеме пропущенного занятия. Составляемые преподавателем тестовые задания должны охватывать все аспекты проблематики пропущенного студентом семинарского занятия. Как правило, количество вопросов при таком виде отработок колеблется от 15 до 20. Все обозначенные виды работы оцениваются по шкале от 1 до 10 баллов.

Особой формой внеаудиторной работы студентов является написание «творческих работ» нескольких видов. Прежде всего, это письменный анализ любого аутентичного философского текста, предполагающий выявление в нем основной проблематики и специфики ее рассмотрения автором, а также оценку студентом актуальности выбранной работы в современных социокультурных реалиях. Данный вид самостоятельной работы ориентирован на творческий подход студента к анализу философского текста.

Второй вид «творческой работы» заключается в письменной проработке студентом одной из философских проблем. Специфика этого вида работы заключается в том, что студент в процессе такого исследования ориентирован не столько на выявление особенностей рассмотрения данной проблемы философами, сколько на артикулирование своей собственной позиции по выбранной проблематике. При этом допускается, что мнение студента, будучи обоснованным, может кардинально отличаться от принятого в философском сообществе.

Третий вид «творческой работы» предполагает анализ любой интересующей студента проблемы через призму философского знания. В процессе выполнения такой работы студент имеет право проанализировать любое художественное, музыкальное или кинопроизведение, выделив в нем философскую проблематику. При этом следует особо подчеркнуть, что вид и тему творческой работы студент выбирает самостоятельно. Кроме того, такая форма работы не является обязательной, однако при ее выполнении студент получает оценку по шкале от 1 до 5 баллов. Следует отметить, что опыт организации практических занятий и КСР по философии на естественнонаучных факультетах БГУ показал эффективность различных типов творческой работы студентов.

На основании вышесказанного следует отметить, что глубина анализа философских проблем студентами зависит от эффективности их аудиторной и внеаудиторной работы, а также от конструктивности диалога с преподавателем.

*С. П. Жукова*

## **ПРАКТИКУМ КАК ФОРМА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ЭТИКЕ В ВУЗЕ**

Философско-этическое знание имеет морально-практический характер. По аналогии с известным афористическим определением философии как «мышления вслух» (М. К. Мамардашвили), этику можно определить как нравственно-практическое мышление. Этическое знание XX–XXI вв., разворачивающееся в условиях культурно-цивилизационных сдвигов, не только с необходимостью является рефлексией над собственными теоретико-методологическими основаниями (метаэтикой), но обращено и к разработке новых духовно-нравственных приоритетов личностного бытия (в контексте экзистенциалистского и персоналистского направлений), формированию «универсалистских ориентаций» (этика всеединства, этика «благоговения перед жизнью» А. Швейцера и др.) В рамках так называемой «универсалистской этики» создаются новые модели нравственной культуры, фундируемой практически действующим этическим знанием. Морально-практический характер сохраняет и философско-этическая мысль эпохи постмодерна, обосновывающая нравственные образцы пове-



дения с точки зрения «минимизации морали», с одной стороны, и этики ответственности, с другой. Наиболее интенсивно развивающаяся сегодня прикладная этика интегрирует в себе различные отрасли теоретического знания, данные общественного опыта, непосредственно включается в преобразование современного человеческого бытия. Эта специфика философско-этического знания должна реализоваться в содержательном наполнении и методическом обеспечении этики как современной вузовской учебной дисциплины.

Преподавательский опыт позволяет утверждать, что с изучением этики у студентов связаны вполне определенные установки и ожидания. Этика должна эксплицировать актуальные, наиболее существенные и в то же время обыденно-практические вопросы нравственного бытия, предлагать вполне верифицируемые и практически реализуемые решения; этическое знание необходимо как средство личностного самоопределения и самореализации, формирования и выражения личного мнения по злободневным морально-этическим вопросам. В процессе преподавания этики приходится учитывать и специфические черты современной ментальности: своеобразную «мозаичность» и динамичность ценностно-культурных ориентаций и представлений, прагматичность и «сиюминутность» решений. Но, вместе с тем, научный характер современного этического знания, статус этики в системе образования и воспитания предполагают сущностное и системное исследование предмета, проблематики вузовской дисциплины этики, решение нравственно-воспитательной задачи.

Представляется, что сегодня весьма актуальной и перспективной формой учебных занятий по этике (хотя отнюдь не единственной и даже не приоритетной) является этический практикум, предполагающий как этический анализ жизненно-практических ситуаций, дискуссионных проблем современной нравственной культуры, так и индивидуальную, предметно-ориентированную работу с оригинальными философскими текстами. Конкретная система этического практикума разрабатывается на основе учебной и рабочей программы, учитывающей профиль факультета, курс, изученные и смежные гуманитарные дисциплины. Попытка такого системного использования этического практикума была предпринята на факультете журналистики. Первокурсники журфака неизменно заинтересованно и творчески относятся к практическим заданиям.

Рабочая программа по этике включает три основных учебно-теоретических блока: историю этики, историю и теорию морали, прикладную этику. Историко-этический раздел требует изучения философских текстов. Студенты впервые встречаются с действительной этикой, ее языком, учатся различать и эксплицировать смысловые оттенки этического произведения, внимательно и уважительно относиться к представленной морально-этической позиции, вовлекаются в продолжающуюся этическую мысль. Такая работа совершенно необходима будущему журналисту, но весьма непроста. Целесообразно для начала предложить студентам только

логический анализ текста, включающий определение его основной проблемы, выявление структуры, составление глоссария, обоснование вариантов решения поставленной проблемы. Следующей задачей является самостоятельная формулировка выводов автора, оценка актуальности авторской концепции. В перечень обязательных текстов входят отрывки из трудов Аристотеля («Никомахова этика»), И. Канта («Основы метафизики нравственности»), Ж.-П. Сартра («Экзистенциализм – это гуманизм»), А. Швейцера («Культура и этика»). На следующем этапе можно предложить различные варианты индивидуальной тематической интерпретации текстов по выбору студентов.

Такой известный вид практикума, как эссе, особенно популярен при изучении темы «Высшие нравственные ценности», позволяющей репрезентировать личностные ориентации. Обращение к личности может присутствовать уже в *темах* эссе: «В поисках смысла жизни», «Мое представление о любви», «Интервью о счастье» и т. п. Этот вид студенческого практикума особенно нуждается в учебно-научном руководстве: консультациях по поводу научной литературы, основных концептов, определении структуры эссе, критериев его оценки. Обязательным критерием является воспроизведение и творческое использование в эссе теоретической информации по этике; усложнять требования к работам студентов-первокурсников нецелесообразно. Довольно востребованным на факультете журналистики стал изобразительный практикум по теме высших нравственных ценностей: графика, акварельные рисунки, фотографии, коллажи. Действительно, художественно-образная форма позволяет личностно-своеобразно и сущностно постигать и выражать смыслы нравственных феноменов. Обращение студентов к художественным средствам освоения этического материала можно только приветствовать.

Дискуссионные формы работы используются преимущественно при изучении прикладной этики, наиболее актуальные проблемы которой имеют статус «открытых». Это проблемы биоэтики, смертной казни, этики силы и ненасилия и др. Участие в учебных дискуссиях предполагает особенно серьезное теоретическое исследование темы, позволяет получить дополнительную информацию из разнообразных источников, практически усваивать учебный материал, а также вырабатывать и прояснять собственную морально-этическую позицию по общезначимым сегодня проблемам. Но не менее важно (особенно для журналистов) нарабатывать навыки культуры дискуссии. Во время практикума студенты должны учиться слушать оппонента, выделять главное и выступать по существу, соблюдать регламент работы, наконец, организовывать предварительную подготовку дискуссии. Для проведения дискуссии целесообразна форма «ролевой игры», в которой предусмотрены роли «оппонентов», «информаторов», представляющих максимально объективную информацию по проблеме, экспертов, и роль «зала», активно участвующего в дискуссии; роль ведущего также можно поручить студентам.

Использование разнообразных видов практикума способствует этическому творчеству студентов, выражающемуся порой в неожиданных формах. Так, на тему «структура морали» было написано стихотворение, а по теме «мораль и этикет» студентка разработала тест.

В заключение следует подчеркнуть, что широкое применение практикума на занятиях по этике надо обязательно дополнять формами, способствующими логически последовательному, сущностному и системному изучению предмета. Прежде всего, возрастает значение лекционного курса и регулярности контроля и самоконтроля знаний студентов. Их эффективности, в частности, могут способствовать краткий электронный конспект лекций и система кратких тестирований, выявляющих усвоение эмпирического материала и понятийно-категориального аппарата этики.

Высшее образование в современном мире должно максимально способствовать развёртыванию творческого потенциала личности, ее динамическому саморазвитию, ответственной самореализации в социуме. Изучение гуманитарных предметов, изучение этики с ее философской и морально-практической направленностью представляется совершенно необходимым элементом в системе современного высшего образования.

*Н. В. Курилович*

## **РОЛЬ СПЕЦКУРСОВ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ВЫСОКОГО КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ СОЦИОЛОГИИ**

В настоящее время перед национальной системой высшего образования стоит задача создания оптимальных условий и действенных механизмов обеспечения высокого качества подготовки специалистов гуманитарного профиля. Достижение основной цели высшего образования в нашей стране – подготовки специалистов, владеющих глубокими общенаучными и специальными знаниями в избранной сфере деятельности – невозможно без решения вышеназванной задачи. В этой связи обратимся к рассмотрению вопроса о роли спецкурсов в обеспечении высокого качества подготовки студентов отделения социологии Белорусского государственного университета.

Профессиональная подготовка специалистов в области социологии предполагает овладение студентами данной специальности различными дисциплинами, которые изучаются ими в Белорусском государственном университете на протяжении пяти лет. Значимое место в совокупности преподаваемых студентам-социологам дисциплин на 4-м и 5-м годах обучения занимают спецкурсы. В 9-м семестре 2006/2007 учебного года в рабочем плане подготовки социологов на факультете философии и социальных наук БГУ было представлено 12 спецкурсов. При этом нужно отметить, что студенты 5-го курса дневного отделения социологии были распределены по двум специализациям: «История, теория и методология

социологии» и «Социология управления». Для каждой из указанных специализаций характерен свой набор из 6-ти спецкурсов. Преподавание данных спецкурсов обеспечивают в основном штатные сотрудники кафедры социологии БГУ.

Автором читается оригинальный (не имеющий аналогов в нашей стране) спецкурс «Гендерный анализ СМИ», рассчитанный на 50 часов. *Цели спецкурса* – освоение студентами концептуальной схемы социологического анализа СМИ в контексте гендерного подхода; обучение студентов алгоритмам и методикам гендерного анализа СМИ; формирование у студентов навыков проведения гендерного анализа основных компонентов СМИ: коммуникатора, аудитории и текстов. По окончании изучения спецкурса студенты должны *знать* основные этапы и специфику развития гендерных исследований СМИ в западных и постсоветских странах; методологические проблемы гендерного анализа СМИ и особенности гендерного подхода к анализу категорий «коммуникатор», «аудитория» и «тексты СМИ»; наиболее адекватные в контексте гендерного анализа СМИ методы изучения коммуникатора, аудитории и текстов; а также *уметь* дифференцировать женские, феминистские и гендерные исследования СМИ; характеризовать основные направления гендерного анализа СМИ; применять основные социологические методы для исследования СМИ в контексте гендерного подхода; анализировать гендерные проблемы в Беларуси и состояние гендерной политики в области СМИ.

Авторский опыт преподавания данного спецкурса показывает заинтересованность студентов в изучении проблемы «гендер и СМИ», а также позволяет оценить тот вклад, который спецкурсы могут вносить и, несомненно, вносят в обеспечение высокого качества подготовки студентов отделения социологии БГУ. Речь идёт о том, что повышение требований к качеству подготовки социологов (и других специалистов гуманитарного профиля) приводит к необходимости совершенствования технологий образовательной деятельности. Большие возможности для использования новых технологий открывает преподавание именно спецкурсов, что и даёт нам право позитивно характеризовать их роль в повышении качества подготовки студентов.

Как показывает реальная преподавательская практика, количество часов, отводимых в учебно-тематическом плане спецкурсов на семинары и контролируемую самостоятельную работу студентов, позволяет весьма эффективно применять методы активного обучения. В частности, при преподавании спецкурса «Гендерный анализ СМИ» автором практикуются такие формы работы, как групповые и индивидуальные презентации, обсуждение в малых группах тех или иных актуальных вопросов (например, проекта Закона Республики Беларусь «О гендерном равенстве», принципов национальной гендерной политики в области СМИ и др.), выполнение студентами индивидуальной исследовательской работы (например, социально-ролевого или риторического анализа текстов СМИ) и др.

Действительно, в процессе учебной работы важна именно взаимная активность обеих сторон – преподавателя и студентов. Это положение уже стало, пожалуй, аксиомой, однако при решении данного вопроса даже опытные преподаватели сталкиваются с многочисленными трудностями, обусловленными как недостатками учебно-методического и материально-технического обеспечения учебного процесса, так и спецификой самой студенческой группы.

Таким образом, то, что спецкурсы являются исключительно важной частью плана подготовки специалистов в области социологии, не вызывает никаких сомнений. Изучение студентами-социологами спецкурсов позволяет расширить и углубить их специальные и практические знания, внедрить новые технологии презентации и усвоения учебного материала, а это, в свою очередь, способствует повышению качества подготовки специалистов в целом.

*Н. П. Блаженкова*

### **УСЛОВИЯ И МЕХАНИЗМЫ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ**

В условиях транзитивности наше общество, как и современный мир в целом, переживает трудности. В первую очередь они затрагивают наиболее уязвимые слои населения, представители которых остро нуждаются в помощи в преодолении трудных жизненных ситуаций. Реализуя социально ориентированную политику, наше государство стремится создать условия для полноценного развития каждой личности. Одним из механизмов реализации социальной политики государства является создание системы социальной защиты населения.

Эффективность функционирования данной системы напрямую зависит от потенциала специалистов – специалистов по социальной работе. Их квалификация, а также личностные и профессионально значимые качества начинают формироваться в процессе образования в вузе. Успешная профессиональная самореализация требует от современного молодого человека умения быть не только исполнителем, а проектировщиком собственной деятельности, способности учиться всю жизнь и тем самым поддерживать и развивать свою квалификацию в постоянно изменяющихся условиях. Следовательно, перед вузом стоит задача не только подготовить специалиста, в котором нуждается общество, который будет эффективно оказывать социально-психологическую помощь населению, но и выпустить из своих стен профессионалов, которые в полной мере реализуют себя в дальнейшей жизни.

Это особенно актуально в контексте подготовки будущих специалистов по социальной работе, поскольку данная специальность находится на этапе своего становления, к тому же профессиональное образование в целом переживает период модернизации.

В настоящее время в теории и практике представлены три парадигмы профессионального образования: когнитивно ориентированная, деятельностно ориентированная и личностно ориентированная. В соответствии с когнитивной парадигмой образование рассматривается по аналогии с познанием. Цель обучения отражает социальный заказ на качество знаний, умений и навыков. Деятельностно ориентированная парадигма образования имеет отчётливо выраженную функционалистскую направленность. Основой третьей парадигмы является установка на непрерывное развитие личности студентов. Личностно ориентированное образование не ставит своей целью формирование личности с заранее заданными свойствами, оно ориентировано на создание условий для полноценного развития психологического потенциала человека, реализации его потребности в самоизменении, самоопределении, самоактуализации (А. А. Вербицкий, В. В. Давыдов).

Анализ существующих практик профессионального образования показал, что ведущими парадигмами при профессиональной подготовке специалиста является когнитивно ориентированная и деятельностно ориентированная. Личностно ориентированное образование заявлено, но его внедрение во многом затруднено недостаточностью его инструментально-технологического обеспечения.

Образование в рамках личностно ориентированной парадигмы предполагает внедрение компетентного подхода как одного из важных концептуальных положений обновления содержания образования (Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк, А. В. Коржуев, В. А. Попков). В качестве основных единиц обновления содержания образования рассматриваются понятия «компетентности» и «компетенции». Истоки компетентного подхода отчётливо обнаруживаются в трудах отечественных психологов В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, В. Д. Шадрикова, П. М. Эрдниева, И. С. Якиманской. Компетентный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкты: компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества.

Утверждение компетентного подхода в подготовке специалистов по социальной работе обуславливает необходимость определения структуры и состава ключевых конструктов, проектирование образовательных стандартов, проектируемых на основе новых дидактических единиц ключевых квалификаций, технологии формирования базовых компетентностей, ключевых квалификаций и метапрофессиональных качеств. Именно неразработанность выше названных проблем не позволяет в полной мере применять личностно ориентированное образование будущих специалистов по социальной работе.

В настоящее время актуальным и крайне необходимым является разработка следующих аспектов профессиональной подготовки специалиста по социальной работе:

- 1) выявление структуры и содержательного наполнения базовых компетентностей, ключевых компетенций и ключевых квалификаций специалиста по социальной работе, которые позволят ему успешно оказывать социально-психологическую помощь населению и успешно строить свою профессиональную карьеру;
- 2) выявление и описание психологической компоненты профессионально-образовательной деятельности;
- 3) разработка технологического обеспечения реализации компетентного подхода в подготовке специалиста по социальной работе.

*А. Д. Широконова*

## **МНЕНИЕ СТУДЕНТОВ О СИСТЕМАХ ОЦЕНКИ ПО СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ: ПОЛОЖЕНИЕ РЕЙТИНГОВ**

Успешность исследования 2005 года об оценке студентами ФФСН существующих на факультете рейтинговых систем оценки знаний, а также необходимость получения новых дополнительных знаний о предмете стали главными предпосылками повторного исследования среди студентов 3-го и 4-го курсов отделений социологии и философии ФФСН, проведенного в октябре 2006 года. Данные были получены методом анкетного опроса 100 студентов (54 социолога, 52 – третьего курса, 83 – женского пола), что составило 79 % от всех студентов данных групп.

Корпус вопросника, по сравнению с прошлым исследованием, изменился незначительно; вопросы к респондентам касались как общих принципов оценки знаний по социально-гуманитарным дисциплинам, так и оценки студентами рейтинговых систем, с которыми они сталкивались в процессе обучения.

Практический потенциал использования результатов исследования представляется весьма значительным, поскольку не только показывает общую картину видения студентами существующих и идеальных систем оценки знаний по социально-гуманитарным дисциплинам, но и предоставляет ценную информацию об изменении этой картины во времени, что немаловажно при внедрении новых для ФФСН – рейтинговых – систем оценки знаний.

### *1. Мнение студентов о конкретных элементах оценки знаний.*

Поскольку проведенное исследование носит повторный характер, его результаты будут описываться в сравнении с предыдущим годом.

Как и в 2005 году, большинство студентов высказались за необходимость учета посещения семинаров (78 %) и неучета посещения лекций

(67 %) при выставлении итоговой оценки, причем по сравнению с прошлым годом эти позиции значительно усилились.

В качестве предпочитаемой постоянной формы проведения семинаров первое место (70 голосов) заняла свободная дискуссия, а форма «подготовка докладов плюс дополнения» получила лишь 37 голосов, заняв 3-е место. На втором месте (42 голоса) – работа в группах.

Наиболее продуктивными для личностного и профессионального роста формами КСР были признаны эссе (57 голосов), самостоятельное научное исследование (43 голоса). В прошлом году эти позиции также были самыми популярными, однако практически равными и менее сильными (38 и 36 голосов соответственно). С другой стороны, для зачета из данных видов КСР наиболее предпочтительными студенты посчитали эссе (55 голосов) и реферат (48 голосов); научное исследование «набрало» только 21 голос. В предыдущем исследовании первое место было у реферата (47 голосов), а второе – у эссе (33 голоса), т. е. значимость последнего по сравнению с прошлым годом выше.

Что касается вопроса о выполнении индивидуального творческого задания (ИТЗ) в курсе изучения социально-гуманитарных дисциплин для студентов ФФСН, то здесь, как и в прошлом году, большинство (70 %) высказались за необходимость данного вида работы. По сравнению с прошлым годом, однако, количество тех, кто полностью согласен с необходимостью ИТЗ, снизилось на 9 %.

Что касается обязательности выступления на ежегодной факультетской конференции для получения высокой оценки по социально-гуманитарной дисциплине, то половина опрошенных высказалась «за» и 39 % – против (в исследовании 2005 года – 46 % и 43 % соответственно), т. е. количество резко отрицательно настроенных студентов сократилось.

## *2. Мнение о соотношении разных видов работ в итоговой оценке.*

Часть опросного листа, посвященная данной проблеме, затрагивала вопросы значимости определенных видов работ, с точки зрения студентов. Так, 72 % опрошенных высказались за то, что оценка за какой-то один вид деятельности (а значит, и экзамена) не должна быть решающей и только 15 % имели противоположный взгляд. По сравнению с прошлым годом количество тех, кто поддерживает решающую роль одного вида работы (будь это экзамен или работа на семинарах) снизилось на 12 %. С другой стороны, речь идет не о равном разделении оценки на две части по принципу «экзамен плюс семинары», но о более тонком соотношении. Так, более половины опрошенных считают, что экзаменационная оценка и совокупная работа на семинарах не должны оцениваться одинаково (50:50) и только четверть респондентов поддерживает данное положение. Большую значимость экзаменационной оценки по сравнению с накопленным в семестре рейтингом отметил 51 % опрошенных, в то время как 35 % высказали обратное мнение. Несмотря на значительность перевеса, стоит отметить, что в прошлом году эти позиции имели 66 % и 20 % соответственно, т. е. ко-



личество студентов, признающих первостепенную значимость экзамена, снизилось на 15 %.

На вопросы о составляющих общей итоговой оценки и желаемых, с точки зрения студентов, принципах ее выставления, были получены следующие ответы. Абсолютное большинство опрошенных, как и в прошлом году, высказались за то, что большое число пропущенных лекций не является достаточным основанием для снижения отличной итоговой оценки. С другой стороны, пропуск большого количества семинаров в качестве такового основания признали около половины опрошенных, что вполне соответствует высказанному мнению о необходимости учета их посещения.

Что касается вопроса о том, кому может автоматически выставляться высшая оценка/зачет, то здесь данные, полученные в прошлом году, полностью подтвердились: 61 % опрошенных считает, что «автомат» должны иметь возможность получить все, кто набрал определенное количество баллов по рейтингу; лишь 12 % (14 % в среднем за два года) считают, что автоматически зачет не должен выставляться никому, тем самым поддерживая роль экзамена по традиционной системе оценки знаний.

Сколько (в процентах) должен «весить» экзамен при выставлении итоговой оценки? Ответ на этот вопрос является важным показателем направленности к рейтингам или от них. Сравнительный анализ результатов исследований 2005 и 2006 гг. показал следующее: 1) по сравнению с 2005 годом оценки (как в общем, так и в одной и той же группе) стали менее радикальными (то есть стремятся к 50 % и распределяются по всей шкале более равномерно), а именно: «вес» экзамена в 2006 г. чаще всего оценивается в 50 % и 70 %, «вес» семинаров – в 50 % и 30 % (против 50 % и 80 % для обеих позиций в 2005 г.); 2) мнения студентов и 3-го, и 4-го курса в 2006 году распределены по шкале более равномерно (нет общей позиции?) и менее радикальны (70 % для экзамена и 50 % – для семинаров у 3-го курса; 50 % на 50 % – у 4-го); 3) в общем, студенты-социологи более высоко оценивают роль семинаров и менее высоко роль экзамена, чем философы.

#### *4. Оценка студентами существующих на ФФСН рейтинговых систем.*

Если говорить об общей оценке студентами рейтинговых систем, с которыми они сталкивались, то, как и в прошлом году, большинство (68 %) считает, что пока что рейтинги требуют существенной доработки, а 18 % оценивает их вообще неприемлемыми для социально-гуманитарных дисциплин. При этом объективными рейтинги считают 33 % против 64 % опрошенных. В прошлом году 40 % высказались «за» и 51 % – «против» [см. прил., диагр. 1]. При сравнении традиционной и рейтинговой систем оценки знаний в качестве более объективной рейтинговую систему назвали 28 % против 60 % (36 % и 51 % в 2005 году соответственно) [см. прил., диагр. 2]. Таким образом, большинство опрошенных полагает, что существующие рейтинги скорее не отражают реальных знаний студентов по предмету. При этом неэффективными назвали рейтинги 42 % (как и

в прошлом году) против 31 % (в среднем за два года – 35 %) [см. прил., диагр. 3]. В дальнейшем изучать социально-гуманитарные дисциплины с помощью рейтингов предпочла бы только четверть респондентов против 67 %, не поддерживающих данную позицию.

Больше внимания, по мнению студентов, следует уделять проведению семинаров и семинарских дискуссий, свободным семинарам (всего 55 % ответивших); в то же время 22 % высказались за более неформальный и разнообразный характер проведения лекций; еще 23 % отметили, что больше внимания следует уделять КСР. В 2005 году эти показатели составили 62 %, 23 % и 14 % соответственно [см. прил., диагр. 4].

Таким образом, в настоящее время большинство студентов отделений социологии и философии не считает существующие рейтинги более объективными по сравнению с традиционной системой оценки знаний; в то же время около 70 % отмечает, что недостатки рейтингов не являются существенными, а значит, их использование в преподавании социально-гуманитарных дисциплин признается как возможное при определенном реформировании.

*А. В. Данильченко*

### **НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ: ПРОБЛЕМНЫЕ МОМЕНТЫ И СПОСОБЫ ИХ КОРРЕКЦИИ**

Овладение умениями и навыками, необходимыми для осуществления научно-исследовательской работы, является одной из важнейших задач при подготовке специалистов гуманитарного профиля. Письменный опрос в форме открытого анкетирования, проведенный среди наиболее активных и заинтересованных студентов 3–5 курсов философского отделения показал, что большинство студентов оценивает значимость НИР в рамках образовательного процесса достаточно *высоко* и *готово уделять* ей соответствующее количество времени и усилий (в среднем от 40 % до 60 % от общего объема). Однако, в реальности этот показатель ниже в полтора-два и более раз. Для адекватной оценки сложившейся ситуации предлагается рассмотреть основные проблемные моменты НИРС, причины их возникновения и возможности коррекции.

Результаты опроса показали, что в числе различных причин, ограничивающих должное внимание студентов к НИР, находятся следующие (по частоте упоминания):

- недостаток времени, вызванный обширным программным материалом, спецификой философских текстов, наличием «побочных» курсов, формальной бумажной работой;
- отсутствие заинтересованности, непонимание смысла НИР;
- недостаток необходимых для НИР системы знаний и навыков.

Основные трудности студенты испытывают в отношении тех знаний, умений и навыков, касающихся НИР, которые они отметили как наиболее значимые:

- планирование научно-исследовательской работы, ее организация, концептуально-тематическая разработка;
- анализ концептуальной основы научного текста и его понятийной структуры;
- ориентирование в предметных и речевых ситуациях, отраженных в научных текстах;
- понимание специфики и знание требований по оформлению научных работ (тезисов, статей, монографий, и т. д.);
- реферирование и аннотирование философской литературы.

Проявляются трудности по-разному, от неумения правильно анализировать научный текст, до непонимания того, что вышеперечисленные пункты действительно имеют отношение к НИР (а не являются просто формализмом). Приводят подобного рода явления к весьма негативным и *очевидным* последствиям: некомпетентности, низкому качеству НИР, непониманию сути и значения НИР и философии в целом, поверхностности и псевдонаучности, дезориентации при выполнении конкретной работы, опоре на интуитивное понимание (зачастую не совсем верное), потере энтузиазма и нежеланию работать над предлагаемыми заданиями и текстами.

Причинами, приведшими к такой негативной ситуации, по мнению студентов, являются:

- недостаточная методологическая информированность по вопросам НИР, отсутствие системы подачи информации (неоднозначность требований и информационного материала, отсутствие четких критериев выполнения и занятий по обучению данным видам деятельности);
- недостаточное знание методологического аппарата, недостаток помощи со стороны преподавателей, отсутствие опыта и контролируемой практики (никто не объясняет, как это делается);
- формализм (учат знать, а не понимать, акцент на результате, а не на процессе);
- отсутствие достаточного контакта между преподавателем и студентами, безразличие или иронический и критический (вместо доступного объяснения ошибок) подход к позиции студента.

По мнению студентов, для более успешного овладения навыками НИР, необходимо:

- провести несколько лекций (ввести курс) по вопросам НИР, отработать полученные знания практически в рамках КСР; уделить больше учебного времени специализированным предметам; ввести спецкурсы за счет уменьшения *неоправданной* нагрузки;
- расширить рамки внеаудиторной работы (сотрудничество между преподавателем и студентами, их общая заинтересованность в учебном процессе, сами преподаватели могут «рекламировать» интересные проблемы);

- не «давить» организационно-формальными средствами, изменить репродуктивный стиль в образовании на продуктивный (студенты недостаточно активны, если не видят ни действительного смысла, ни значимости курса, особенно излагаемого посредственно).

Что касается курсовых/дипломных проектов, то студенты единогласно (!) заявили о том, что получают интеллектуальное удовлетворение от работы над избранной темой. Этот момент очень важен, поскольку снижение качества работ происходит не по причине нежелания студентов заниматься исследованием проблемы. Оно в равной мере является следствием, во-первых, отсутствия ряда необходимых навыков, во-вторых, отсутствия стимула что-то сделать достаточно достойно, так как в большинстве случаев курсовая работа остается без должного внимания (студент чувствует бесполезность своих усилий).

Иногда все же (около 30 % случаев) студенты испытывают потребность в *большем внимании* и поддержке со стороны научного руководителя, например, в помощи при формулировании проблем и постановке целей, нуждаются в рекомендациях по поиску литературы, в помощи при выборе лучшего пути из нескольких в исследовании конкретного феномена, надеются на заинтересованность со стороны научного руководителя в разработке избранной темы.

Что касается *процедуры защиты курсовых работ*, студенты отметили следующие существенные, на их взгляд, недостатки.

- Члены комиссии не читают работы перед защитой (частые указания на этот момент!), а изучают их непосредственно на защите. Из этого следует поверхностность рассмотрения.

- Некомпетентность некоторых членов комиссии в проблематике курсовой работы. Комиссия не интересуется содержанием работы, спецификой изучаемой проблемы. Большинство вопросов, задаваемых на защите, неоднозначно и не относится напрямую к теме исследования.

- Безразличие к докладчику и курсовой работе. Нежелание понять излагаемую студентом позицию (табу на его индивидуальную точку зрения). Напряженная атмосфера, скрытая ирония или жесткое указание на недочеты студента и его некомпетентность. Субъективизм.

Для усовершенствования процесса защиты студенты предлагают следующее:

- формирование комиссий в соответствии с тематикой курсовых;
- чтение членами комиссии курсовых, дипломных работ *до* защиты;
- присутствие научного руководителя на защите и его ведущая роль при выставлении оценки (он лучше знает проблематику, как работал студент, недочеты и достоинства в работе);
- обучение студентов навыкам формирования и отстаивания своей позиции, которую членам комиссии необходимо постараться понять.

К принудительному разделению по кафедрам студенты относятся *однозначно крайне отрицательно* (если только студент сам не удосужился

определиться в срок). При обосновании этой позиции приводятся следующие аргументы:

- принуждение противоречит нормам морали: человек имеет право сам выбирать и способен к выбору, (при этом важно понять, что приоритетнее: интересы студентов, интересы преподавателей или интересы общего дела);

- принудительное назначение снизит мотивацию и, соответственно, качество работы;

- ограничение сферы интересов помешает самоопределению в научной области.

Половина опрошенных ощущает недостаток в информированности относительно формальных особенностей НИР и *практически все* студенты отметили, что целесообразным было бы *введение курса, направленного на то, чтобы в доступной форме разъяснить особенности научно-исследовательской деятельности во всех ее аспектах*. Были, правда, высказаны опасения относительно сухости и возможного невысокого качества предполагаемого курса. Тем не менее, курс до сих пор отсутствует, впрочем, как и достойное методическое пособие, которое учитывало бы специфику философии, особенности аудитории, потребности студентов и их научные интересы.

*Д. В. Демура., К. С. Жогаль, Л. С. Мбеве*

**В ПОИСКАХ ХАРИЗМЫ НА ОТДЕЛЕНИИ ПСИХОЛОГИИ ФФСН БГУ\***

*«Я только что присутствовал при разговоре, что в университет нужно пригласить [преподавать] артистов. Но когда артистов не было, никто не говорил, что их не хватает. Если бы вы пожаловались тридцать лет назад, допустим в Тулузском университете Ле Мирай, что нет артистов, вам бы ответили: «А почему они должны быть?»».*

*(Bourdieu, 1996)*

История академической харизмы – поистине сакрального в преподавании, бессменно поддерживаемая традицией интеллектуализма, насчитывает около тысячи лет. В Средние века организации, превратившиеся в первые западные университеты (прежде всего в Париже и Болонье), были ответвлениями церковных институций. Образовательную власть делили между собой два типа преподавателей-харизматиков: «*помазанные*» *труженики-традиционалисты*, оберегающие притязания на профессорское кресло, авторизованные лекции и апробированные тексты (вероятно, подобного рода харизматичность притупляет у обучаемых «понимание лишения, т.е. всего того, что преподаватель не дает» [1]), и *харизматические*

---

\* Авторы выражают благодарность кандидату социологических наук, доценту кафедры социологии БГУ Ж. М. Грищенко за помощь в реализации исследования.

*смутьяны*, предпочитающие горячие диспуты, различные формы общественных дискуссий и должностную скромность. Университеты Германии XVIII-XIX веков, в свою очередь, перепоручили нам традицию *Wissenschaft* – систематической, оригинальной исследовательской работы, не замутненной предрассудками и авторитетом «голой» традиции; оказавшись видоизмененными под влиянием территориально-политических образований, основным ценностным ориентиром которых явилось «управление земли путем мониторинга и регулирования поведения граждан при помощи бумажного делопроизводства», университеты Германии образовали знакомые нам традиции формальных экзаменов – упражнений, тщательно распределенных по степеням сложности, за что отвечает администрация вуза, а также поиска лучших преподавателей с учеными степенями, полученными посредством публикации диссертаций и их защиты. На переднем плане эпохи Нового времени оказались *успешные и компетентные преподаватели-эксцентрики*. Историк Уильям Кларк делает вывод о том, что университет, организация современная и, при этом, укорененная в глубокой, трогательной традиции, всегда остается подобным армии [3]. Напряжение внутри учебного заведения поддерживается общественным воображением, так или иначе утверждающим каждый учебный фрагмент, каждую образовательную роль на всей исторической протяженности функционирования университетов. В итоге нынешних маркетинговых изысканий общества знания (*knowledge society; knowledge-based society; learning society*) [5] у преподавателей гуманитарных дисциплин возникает прямая необходимость в публичном производстве авторитета, к примеру, в недоступных взгляду обучаемых процессах – многочасовом перечитывании текстов, просмотре заметок, изучении новых источников, дискуссиях с коллегами, пробных и неудачных презентациях в предыдущих контекстах [4]. Если же «вы решите убрать греческую тематику из экзамена на агреже, – сарказничает Пьер Бурдьё, – то целая область компетенции окажется отправленной на свалку» (Bourdieu, 1996). В терминологии Ирвинга Гофмана, деятельность преподавателя строится на маленьком самообмане – отчасти вере и неверии во впечатление, которое он производит [2]. Благодаря реализации *ряда преподавательских симуляций* образуется метаморфоза, карикатурно изображаемая конструкционистом Кеннетом Джердженом: «публика с ужасом взирает на работу «яйцеголовых», а последние с презрением говорят о «низком уровне» общественных дискуссий» (Gergen, 2002). Учитывая все вышесказанное, становится затруднительным представить себе, какими «святостью, героизмом и уникальностью» (веберовская формула харизмы) должен обладать рядовой ученый, которому есть что сказать, чтобы быть академически востребованным. Исторически очевидно, что «вынуждаемая харизматичность» связана в большей степени с установлением эффективности артикулируемого знания, нежели с содержательной особенностью, или качеством преподаваемого. Сия презумпция и направила наше внимание в традицию рассмотрения харизматических

*свойств как способов говорить и делать, а харизмы - как совокупности умений и способностей преподавателя казаться харизматичным. Объективация есть способ порвать с иллюзией спонтанного понимания [1].*

*Цель нашего исследования состояла в том, чтобы выявить харизматических лидеров в среде преподавателей кафедры психологии БГУ посредством эмпирической интерпретации данных, полученных в ходе опроса студентов пятого курса отделения психологии; а также обозначить ведущие индикаторы харизматичности. Речь идет о небольшой по размерам (всего 15 человек опрошенных), контекстуально узкой (в расчет берутся только студенты, а не коллеги или родственники носителей харизмы) выборке, реализующей микросоциальный харизматический охват. Для достижения более эффективной картины исследовательских усилий были привлечены отдельные статистические методы: корреляционный анализ (Спирмен), критерий Манна-Уитни [6, 7]. Первый этап исследования мы посвятили формулированию и отбору эмпирических критериев харизмы. В качестве теоретического ориентира использовалась глава «Харизматическая личность в психотерапии» из книги Александра Сосланда [8]. Затем, по единому мнению группы, был составлен список из десяти преподавателей – 3 мужчин, 7 женщин – кафедры психологии, способных «зажечь» аудиторию, который был подвергнут беспощадной оценке по пятибалльной шкале по каждому из двенадцати признаков харизматической личности. Второй этап исследования составил опрос студентов на предмет «любимого преподавателя» из заявленного списка предполагаемых харизматиков.*

*Основные результаты исследования могут быть сведены к следующим обобщениям:*

♦ Обоожествляемыми «Псафонами» кафедры психологии [см. прилож., диаг. 5-6] оказались преподаватель D, набравший наиболее высокий балл по критерию «театральность, демонстративность» и преподаватель E, олицетворяющий мудрость преподавательского состава и его успешность. По последнему критерию преподаватель E получил наивысший балл вопреки другой важной закономерности: разброс значений в группе женщин шире [см. диаг. 5], а мужчины воспринимаются как более успешные, так как их значения сконцентрированы вокруг высоких баллов. Общей для двух выраженных харизматиков формулой привлекательности явилась сопряженность трех свойств: «умения производить впечатление», «умения создавать настроение» и «увлеченности своей деятельностью» (к тому же, эти параметры – из 22-х заявленных на начальном этапе исследования – наиболее часто встречались в ответах студентов). Согласно результатам двух опросов, «любимые» и «харизматичные» представители кафедры совпали (вышеупомянутые преподаватели D и E). По нашему исследовательскому мнению, это обусловлено также их особенной популярностью в университетской среде, делающей лидерам соответствующий бренд.

♦ Особенный тип харизматика явил собой преподаватель I, занявший третью позицию: он обладает «бойцовским характером, агрессивен», «ус-

пешен в деятельности», «увлечен» и, кроме всего прочего, привлекает своими «чувственностью» и «сексуальностью». Как известно, телесное представляет собой один из важнейших каналов, по которым осуществляется харизматическое воздействие.

♦ Преподавателя Н ценят за «способность мастерски руководить процессом обучения». Как видно на диаграмме 6 [см. прилож.], по данному критерию разброс значений в группе женщин в несколько раз превосходит аналогичный среди мужчин, однако у мужчин значения сконцентрированы вокруг верхней границы, что позволяет определить их как более успешных по этому критерию. Иными словами, преподаватель Н обладает редким для женщины талантом. Студенты поместили преподавателя на четвертую позицию по степени общей выраженности харизматичности.

♦ Индикаторы харизмы (или свойства наиболее эмпирически наполненные, отмечающиеся у подавляющего большинства преподавателей) составили: «увлеченность своей деятельностью», «успешность в деятельности» и «инициативность, энтузиазм». К изумлению исследователей, среди лидирующих и даже близких к лидирующим качеств харизматичности не оказалось «умения вызывать желание подражать» (очевидно, что повсеместное использование преподавателями идентификационных практик не является обязательным мероприятием среди числа прочих, более мощных харизматических актов). Любопытным оказалось и то, что в ходе предварительного отбора студентами-психологами показателей харизматического в человеке потерпели неудачу все представленные формулировки анти-нормативного (клинического) содержания типа «нарциссизма», «глубокой погруженности в себя», «навязчивости», «признака, указывающего на ущербность/болезнь», «склонности к самоуничтожению», «поведенческого аскетизма»; была также проигнорирована харизматическая утилизация, представленная «способностью обращать себе на пользу неудачи».

♦ Формула харизмы имеет вид: предельная увлеченность своей деятельностью + способность произвести впечатление + успешность.

### *Литература*

1. Бурдые П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений // Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии Российской Академии наук. – М.: Socio-Logos, 1996.
2. Гофман Ирв. Представление себя другим в повседневной жизни / Пер. с англ. Ковалева А.Д. – М.: Канон-пресс-Ц, 2000.
3. Графтон Энт. История академической харизмы / Пер. Фридмана И. ([www.belintellectuals.com](http://www.belintellectuals.com)).
4. Джерджен К.Д. Социальный конструкционизм: знание и практика: Сб. статей. Мн., 2003.
5. Миненков Г. Я. Трансформация университета и учебный процесс. Метод. пособие для преподавателей. – Мн., 2004.



6. Наследов А. Д. SPSS: компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. – СПб., 2005.

7. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб., 2001.

8. Сосланд А. Фундаментальная структура психотерапевтического метода, или как создать свою школу в психотерапии. – М.: Логос, 1999.

*И. В. Пархоменко, И. В. Апанаскевич*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

В настоящее время переход на многоуровневую систему подготовки будущих специалистов значительно повлиял на место и роль социологии среди учебных дисциплин, преподаваемых в классических университетах. При этом изменились и цели профессиональной подготовки: от реализации «знаниевой» модели специалиста к формированию личности – творческой, компетентной и самостоятельно действующей в пределах своей профессии.

Многие традиционные формы и методы обучения в высшей школе (лекция, семинар, консультация, написание рефератов и т. д.) в основном нацеливают на усвоение знаний, то есть выполняют объяснительно-иллюстративную и репродуктивную функции. При таком обучении студентам зачастую отводится пассивная роль – они, главным образом, слушают, запоминают и воспроизводят теоретический материал. Передаче и усвоению новых знаний отводится большая часть учебного времени, а формированию практических умений и навыков, необходимых для последующей профессиональной деятельности, должного внимания не уделяется.

Одной из причин сложившейся ситуации является недостаточное использование в учебном процессе таких форм и методов преподавания, которые позволили бы сделать его более продуктивным, творческим и исследовательским.

Использование активных форм и методов в обучении (деловые игры, дискуссии, дебаты, проектирование) позволяют современному преподавателю социологических дисциплин перейти к уровню проблемности, творчества и поисково-исследовательской работы в обучении будущих специалистов.

Особенности активных форм и методов обучения (в сравнении с традиционными формами и методами обучения):

- \* активная позиция, вовлеченность обучаемых в учебный процесс («нельзя отсидеться»);

- \* самостоятельная выработка учебных решений (развитие инициативы, самостоятельности);

- \* усиление мотивации обучения;

\* разнообразие учебных коммуникативных связей (дуальных, мелко-групповых, общеколлективных);

\* возможность позитивной рефлексии (самоанализ, самооценка).

Результативными в плане проработки учебного материала по ряду социологических дисциплин (теоретическая и прикладная социология, история социологии, методика преподавания социологии в высшей школе и т. д.) являются проблемные задачи и ситуации, обсуждение и интерпретация случаев («кейс-стади»), дидактические игры, дебаты, деловые игры, дискуссии, «круглый стол», тренинг, лекция-полилог. В зависимости от дидактической цели виды работ варьируются. Некоторые из них взаимопроникают, дополняя друг друга.

Как правило, использование активных форм и методов обучения в преподавании социологии предполагает работу студентов в малых группах (3–5 человек), и это обстоятельство позволяет одновременно решать 2 важные задачи: формирование знаний, умений и навыков (образовательные задачи) и социализация студентов. Таким образом, расширяется диапазон социальных и межличностных взаимоотношений, взаимопонимания и взаимопомощи.

Работа в малых группах позволяет:

- \* включить в работу весь учебный коллектив;
- \* поставить в активную позицию обучаемых;
- \* выявить лидеров, одаренных студентов, создать условия для их развития и личностного роста;
- \* создать возможность проявить себя отставшим, пропустившим занятия, а также студентам с проблемами в организации коммуникации;
- \* научиться слушать и понимать собеседника;
- \* брать на себя инициативу;
- \* внести элементы состязательности, соревнования (наша группа «не хуже»);
- \* проявлять эмпатию;
- \* вырабатывать навыки социального взаимодействия;
- \* соотносить свою позицию с мнением других.

Активные методы и формы обучения могут применяться в преподавании всех социологических дисциплин, в особенности таких, как социология брака и семьи (например, ролевые игры), социология управления (дебаты, дискуссии), социология политики («круглый стол»), социология религии («кейс-стади»), история социологии (организация лекции-полилога).

Таким образом, применение активных форм и методов обучения в преподавании социологии способствует решению основных задач подготовки будущих специалистов: усвоению знаний, формированию необходимых умений и навыков, развитию творческих способностей, активизации учебно-познавательной деятельности.

## РАЗДЕЛ ТРЕТИЙ

Е. С. Слепович, А. М. Поляков

### «ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ» В ТРАНСЛЯЦИИ ПРАКТИКИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского представляется не только как основание психологической работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, но и как одна из теорий, опосредующих *процесс трансляции* данной практики коррекционной работы.

Как психологическая работа с ребенком, опирающаяся на понятие «зона ближайшего развития» (обозначающее потенциальный уровень развития, проявляющийся в сотрудничестве с другим человеком), так и процесс трансляции данной психологической практики является «субъект-субъектным» взаимодействием. Мы полагаем, что можно говорить о создании в процессе трансляции практики *совместной* зоны ближайшего развития носителя практики и того, кто ее осваивает (в дальнейшем для краткости мы будем называть субъекта-носителя практики – учителем, а субъекта, осваивающего практику, – учеником). Только в этом случае возможна передача и развитие психологической практики как живой динамической системы. Создание общей зоны ближайшего развития представляет собой длительный процесс. Ее формирование основывается не только и не столько на первом впечатлении, первичной оценке учителем знаний ученика, в которых, в лучшем случае, фиксируется уровень актуального развития студента, сколько на процессе их (учителя и ученика) длительного взаимодействия. На начальном этапе у учителя может создаться иллюзия существования перспективной зоны ближайшего развития ученика на основании совпадения следующих составляющих (не претендуем на их полный перечень):

- а) совпадение зоны интересов двух субъектов (учителя и ученика);
- б) совпадение тезаурусов (такое совпадение может вызывать у учителя целый пласт глубоких содержаний, которые могут отсутствовать у ученика);
- в) некоторое совпадение локуса видения той или иной проблемы.

На наш взгляд, при совпадении этих составляющих учитель может приписать свою зону ближайшего развития ученику, осуществить ее проекцию, отождествить зоны ближайшего развития (свою и своего ученика). Такая иллюзорная зона ближайшего развития обучающегося не является достаточной для эффективной передачи практики. Образ зоны ближайшего развития вызывает определенные ожидания в адрес того, кому она приписывается, у кого она определяется, диагностируется. Ее неверное (неточное) определение у ученика искажает и представления об уровне его актуального развития. Это приводит к тому, что учитель работает с иллюзор-

ным учеником, а не реальным. В этом случае при передаче практики учитель берет не тот старт, выбирает неадекватные способы ее трансляции. В контексте такого подхода, как показывает рефлексия нашего опыта трансляции практики, а также опыта таких выдающихся носителей авторских практик как К. Витакер, В. Сатир, И. Ялом и др., следствием такой неадекватной диагностики могут быть: а) разочарование в ученике, как не оправдавшем надежды, возлагаемые на него; б) ощущение неадекватности путей и способов трансляции практики.

Совсем по-другому строится взаимодействие двух субъектов (учителя и ученика) в процессе передачи практики, когда происходит формирование общей зоны ближайшего развития с учетом создания целостного поля, опирающегося на адекватный образ зоны ближайшего развития, как носителя практики, так и того, кто ее осваивает. На наш взгляд, в этом случае основными общими линиями, характеристиками (опорными точками) для соотнесения двух зон ближайшего развития могут стать:

- 1) система ценностей учителя и ученика;
- 2) особая личностная направленность субъектов на отношение к процессу психокоррекции как длительной (марафонской) психологической работе, помогающей ребенку пройти путь от патологии к норме, которая базируется на взгляде на жизнь, как на длительном строительстве, определяет особый тип личности и опирается на особый тип мышления, в частности, на то в нем, что Б. В. Зейгарник называла «умением по детали достраивать целостный образ»;
- 3) склад мышления, определяющий способность порождать идеи в рамках данной практики.

Применяя понятие «зона ближайшего развития» для описания процесса трансляции психологической практики, мы, конечно, делаем ряд допущений. Правомерность этих допущений является предметом отдельного обсуждения. Обозначим эти допущения. Первое из них связано с правомерностью переноса понятия зоны ближайшего развития, которое создавалось для анализа и характеристики *детского* развития, на анализ процесса трансляции психологической практики коррекционной работы, который предполагает взаимодействие не взрослый-ребенок, а взрослый-взрослый. Второе допущение непосредственно связано с первым. Оно обусловлено особенностями деятельности (в том числе, профессиональной) и развития личности взрослого человека (будущего специалиста) как участника в процессе передачи практики и овладения ей. Взрослый человек (ученик) в значительной степени *сам* планирует, задает направление и темпы своего развития, в том числе, профессионального становления. Говорить, с этих позиций, об учителе как носителе культурных идеальных форм (способов профессионального мышления, ценностей и смыслов профессиональной помощи и др.), который *определенным* образом будет задавать и направлять профессиональное становление специалиста, нельзя. Такое влияние становится возможным лишь тогда, когда будущий специалист уже усвоил

и принял основные ценности и смыслы своей профессиональной деятельности, которые совпадают либо хотя бы пересекаются с ценностями и смыслами профессиональной деятельности учителя. Однако, поскольку мы говорим не о преподавании коррекционной психологии как академической дисциплины, а о процессе трансляции психологической *практики* работы с аномальным ребенком, то можно полагать, что «встреча» ученика с учителем с целью профессионального роста, овладения психологической практикой, уже предполагает совпадение у них ценностно-смысловых полей в сфере профессиональной деятельности. В силу этого, по отношению к процессу трансляции психологической *практики* работы с ребенком с аномальным развитием, мы можем говорить о построении совместной, общей зоны ближайшего развития, задаваемой единым для обоих субъектов этого процесса личностно-смысловым полем.

Одним из условий построения совместной зоны ближайшего развития ученика и учителя является способность автора практики (учителя) к открытому самовыражению того, что имеет для него глубокий личностный смысл. С другой стороны, ученик должен быть готов (иметь предпосылки) к пониманию и принятию (присвоению) этих смыслов, что предполагает его ответную встречную открытость.

Другим условием построения совместной зоны ближайшего развития является определенное соответствие субъективного опыта обучающего и обучаемого. В содержание субъективного опыта входят: 1) предметы (познания и практической деятельности), представления, понятия; 2) операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических); 3) эмоциональные коды (личностные смыслы, ценности, установки, стереотипы). Особое значение имеют эмоциональные коды субъективного опыта для создания совместной зоны ближайшего развития. Общие эмоциональные коды обучающего и обучаемого во многом выполняют регулирующую функцию по отношению к предметной и деятельностной сторонам практики. Например, согласно ценностям, заложенным в нашей практике, невозможно свести все диагностические и коррекционные процедуры, касающиеся ребенка, к психотехнической работе с тем или иным его психическим процессом.

Создание общей зоны ближайшего развития учителя и ученика возможно только в том случае, если автор относится к своей практике как к живому знанию. «Живое знание генетически непосредственно, со-бытийно, диалогично. Оно никогда не завершено и ситуационно динамично» [1, с. 215]. Сама практика для ее автора представляет поле проблем другой стороны, процесс овладения ею является живым и незавершенным. Встреча этих незавершенностей запускает процесс совместного порождения смыслов практики, что и задает совместную зону ближайшего развития учителя и ученика. И со стороны учителя, и со стороны ученика совместная зона ближайшего развития выступает как вызванная к жизни интенция саморазвития. Так, например, И. Ялом увидел основную задачу для психолога-преподавателя в том, чтобы «сформировать у студента базовую исследовательскую ориентацию

продолжения образования и потребность относиться ко всей своей деятельности в целом как к опыту обучения» [2, с. 585]. Одним из условий порождения такого мотива является совместное (учителем и учеником) переживание и решение открытых психологических задач. Иначе говоря, ученику «не передается жесткая уверенность ни в своей технике, ни в своем понимании терапевтического изменения: поскольку наша область слишком сложна и многообразна для апостолов непоколебимой веры» [2, с. 585].

### *Литература*

1. Слепович Е. С., Полонников А. А. Психологическое знание и психологическое образование. // БГУ: университетское образование в условиях смены образовательной парадигмы. Мн., 1997.
2. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. М., 1999.

*А. С. Гончар*

## **РАЗВИТИЕ СИМВОЛИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ СОЗНАНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

В последние годы в развитии различных направлений и отраслей психологической науки, несмотря на специфику решаемых ими задач, все более отчетливо проявляется одна существенная тенденция, состоящая в стремлении исследовать человека в его истинных субъектных качествах. Особенно важно изучать человека в тот жизненный период, когда у него формируется система понимания общечеловеческих ценностей, то есть в подростковом возрасте, юношеском и на этапе ранней взрослости, что часто совпадает с началом обучения в высших учебных заведениях. Именно в эти периоды происходит очередная перестройка взаимоотношений детей и взрослых. У подростков появляется ряд новых социальных ролей, они вовлекаются в новые виды деятельности, происходит интериоризация первоначальных общечеловеческих ценностей, встраиваемых в структуру сознания посредством освоения идеальных форм культуры (Д. Б. Эльконин), которыми, в частности, являются символы.

В этом контексте символ рассматривается как особая форма культуры, содержащая в себе все возможные проявления символизируемого, создающая возможность для его бесконечного развертывания в мысли, символ – это «часть, равная целому, причем целое не равно части. Символ есть символизируемое, воплощение есть воплощаемое, имя есть именуемое, – хотя нельзя сказать обратно» (П. А. Флоренский). Освоение символов происходит в течение всей человеческой жизни, однако в подростковом и юношеском возрасте данный процесс особенно интенсивен и специфичен. Практически с самого рождения, человек активно ищет свое место в обществе, выстраивает собственную систему ценностей, определяет способы взаимодействия с миром, в том числе, и посредством усвоения культурно-

исторического наследия человечества. Эти процессы невозможны вне формирования механизмов контроля и регуляции собственной деятельности, а также понимания того факта, что инициатором своей деятельности является сам субъект. Предпосылками осознания субъектности являются личностная зрелость и владение определенными инструментальными средствами реализации – метакогнитивными умениями (система осознанной регуляции человеком своего поведения, способность к самопознанию, коммуникативные навыки), что, в свою очередь, возможно при адекватном усвоении идеальных форм культуры. Особенности этого процесса рассматриваются нами посредством изучения символической функции сознания. Однако необходимо учитывать тот факт, что развитие символической функции сознания происходит в совокупности с развитием всей психической сферы человека. Символическая функция сознания заключается в способности понимать идеальное содержание символа и проявляется в построении множества его интерпретаций и объединении их в соответствии с этим содержанием. Символ всегда связан с непосредственным восприятием, т. е. за символом стоит не столько знание, сколько понимание реальности, одномоментное «схватывание». Пренебрегая длительностью этого процесса, мы заключаем, что именно символическая деятельность есть деятельность сознательная. Ведь восприятие символа, по существу, захватывает самый фокус сознания. Но при этом символ остается многозначным, его смысл может быть как явным, так и скрытым. Утилитарный подход к символу предполагает считывание одного из множества его значений, без углубления в дальнейшую интерпретацию. Тогда символ подменяется знаком и в этом своем качестве становится ясным, но утрачивает богатство смысловых оттенков.

Символ, в отличие от знака, не предполагает непосредственного референта, он указывает на бытийную структуру, а не на предметное содержание сознания. Символы – это своего рода «органы», или «орудия», сознания, структуры, изменяющие режимы сознательной жизни, то, с помощью чего организуются предельно когерированные состояния (например, символ смерти).

Символ всегда особое индивидуальное образование, как бы конкретно он ни выглядел, то есть в какой бы чувственной форме он ни выступал. Он рождается в глубинах психики и транслируется в сознание, играя роль фактора для самоопосредования всей психической реальности. Можно сказать, что в символе есть все и, одновременно, в нем нет ничего специфически особенного.

Сознание не является простым образованием. Принципом организации сознания является его иерархичность или полиструктурность. Сознание не гомогенно, его невозможно редуцировать к какой-то одной структуре. Различные структуры сознания накладываются друг на друга, переопределяют себя в семиотических процессах, кроме того, еще и экранируются, т. е. проецируют себя на другие структуры, как на экраны.

Именно свойство экранирования создает иллюзию рефлексивной объективации сознания, когда вся его сложная иерархическая структура, включающая бытийно-символический уровень, процессы семиотизации и др., сводится к предметному содержанию. Вторичные структуры сознания, упаковывающие исходные структуры и несущие их в превращенном виде, становятся доступными для производства, технологизации, тиражирования, массовизации и т. д. Вместе с тем, этот процесс создает опасность фрагментаризации сознания, разрыва с генеративными структурами.

В данном контексте символическая функция сознания представляет собой «особый тип сознания, в котором активны символические образования» (Н. В. Кулагина). Это область сознания, заряженная глубинными личными смыслами и мотивами, проявляется в особой нерефлексируемой, незнаковой форме – символической. Символическая функция сознания задает целостность человеческого мировосприятия, определяя возможности заряженного личностными смыслами отношения людей к тому миру, в который они вписаны. Символическая функция сознания, в частности, «позволяет ребенку переносить свойства одних вещей на другие», в результате чего возникает ориентация в собственных чувствах и формируются навыки их культурного выражения, что позволяет включаться в коллективную деятельность и общение.

Почему это важно учитывать в разработке образовательных программ? Очень часто образовательный процесс и образовательная ситуация строится таким образом, что преподаваемый материал преподносится как данность, как готовый продукт, который необходимо определенным образом ассимилировать и воспроизвести при необходимости. Существует правильный ответ и неправильный. Однако такой способ передачи информации лишает ее возможности быть воспринятой в качестве проблемы, соотношенной с жизненным опытом, с какими-то другими ситуациями. Символическая функция сознания, с одной стороны, развивается посредством научения видеть ситуацию как проблему, как часть целого и как целое одновременно. С другой стороны, именно символическая функция сознания способствует более многогранному восприятию и усвоению материала, умению соотносить, казалось бы, несоотносимое, видеть общее в различном, усваивать опыт человечества не как постулат, а как одну из возможных координат видения себя, своей жизни и собственного предназначения.

Формирование символической функции сознания может осуществляться разными путями. Одним из них может стать разработка специальных курсов, направленных на развитие символической функции сознания, другим – построение учебных предметов с учетом семиотической логики. Данный вопрос только начинает рассматриваться психологами и педагогами, проводятся исследования по разработке и внедрению обучающих программ нового типа. Символическая функция сознания, адекватно развивающаяся в процессе развития индивида и личности как один из важных



способов познания мира, играет очень важную роль в развитии творческого мышления, создании новых теорий в любой области науки. Она дает возможность увидеть новое и пересмотреть в иной плоскости уже имеющиеся теории. Именно поэтому так важно заострить внимание на важности развития символической функции сознания в рамках образовательного процесса.

*Е. К. Агеенкова*

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА**

Уже более 30 лет со времен формирования медицинской психологии, как новой научной дисциплины, не утихают споры между психологами этого направления и врачами психотерапевтами о разделении сфер деятельности в области психокоррекционной работы, которую психолог определяет как психологическое консультирование. Медики достаточно резонно указывают на то, что эта сфера по определению является психотерапией, которую психолог не имеет право практиковать. Другой проблемой психологического консультирования является то, что формально психологическое консультирование относится к сфере информационных услуг, для оказания которых не требуется наличие лицензии. В связи с этим, данным сложным видом оказания психологической помощи в нашей республике часто занимаются случайные люди, не имеющие отношения к психологии. Эти проблемы требуют серьезного и профессионального подхода к подготовке психолога – консультанта и формированию курса «Психологическое консультирование».

К середине прошлого века окончательно сформировалось направление в психологической работе с клиентом, обусловленное стиранием грани между врачебной психотерапией и «целительной беседой» и «названное психологическим консультированием» или «недирективной психотерапией». С. Глэддинг определил психологическое консультирование как процесс, посредством которого обученный консультант помогает индивиду или группе принимать удовлетворительные и ответственные решения, касающиеся личностного, образовательного и профессионального развития [1]. Таким образом, предметом психологического консультирования является сфера оказания услуг населению по поддержанию психического здоровья.

Профессиональное психологическое консультирование включает в себя три важные составляющие: 1) теоретическую базу, связанную с определенным представлением о личности, ее формировании и развитии личностного конфликта; 2) процессуальные принципы проведения; 3) этические и правовые аспекты. Информативная насыщенность этих трех разделов ставит любого преподавателя перед решением вопроса, каким образом

вместить такую объемную информацию в рамки ограниченного количества учебных часов. Для разрешения отмеченных проблем предмета «Основы психологического консультирования» наш авторский подход в формировании данного курса включает следующие позиции в изложении его составляющих.

*1. Теоретическая база.* При консультировании психолог для понимания проблем человека опирается на личностную теорию, способную объяснить причину и механизм развития психологического кризиса. Исследователи рассматривают теорию как смысловой каркас или схему, позволяющую упрощать и интерпретировать все, что известно о существующем классе психологических событий человека. При этом хорошая теория обеспечивает основу для прогнозирования результатов и событий, которые пока еще не наступили. В связи с этим, Л. Хьелл и Д. Зиглер [2] дали представление о «полной теории личности», которая является основанием для выбора эффективных подходов в коррекции личностных расстройств. Однако имеются некоторые недостатки в их классификации, т. к. описанные ими компоненты «полной теории личности» не имеют внутренней согласованности. В связи с этим, на базе указанной теории нами предложена собственная модификация понимания ее структурных компонентов. Она помогает структурировать и привести к единой схеме известные личностные теории всех направлений (психодинамического, бихевиорально-когнитивного, гуманистического и экзистенциального). Тем более что современный психолог использует обычно эклектичный подход в определении причин кризисов личности и выборе подходов для их разрешения. Нами выделены следующие основные составляющие полной теории личности, которыми оперирует практикующий психолог-консультант:

- статическая составляющая базовой структуры личности;
- динамическая составляющая базовой структуры личности;
- личностные свойства, возникающие в условиях существования индивида в окружающем мире;
- личностная проблема;
- «доброкачественный» (условная норма) и «злокачественный» (кризис) способы разрешения личностной проблемы или адаптивный и неадаптивный способы личностной адаптации;
- методы диагностики;
- цель психотерапии;
- метод коррекции (психотерапии) расстройств, проблем и кризисов личности.

*2. Процессуальные принципы проведения психологического консультирования.* В изложении данного раздела проблем меньше. Традиционно при проведении психологического консультирования психологи используют клиент-центрированный подход К. Роджерса [3], который описал операционную структуру психологического консультирования на основе

анализа всех известных направлений психотерапии. Он обнаружил, что эффективные методы работы с клиентом имеют общую основу – умение строить с ним взаимоотношения, выделил основные принципы создания этих взаимоотношений и описал все этапы этого процесса.

*3. Этические и правовые аспекты психологического консультирования.* В настоящее время в современной психологии на основе практического опыта выработались этические принципы проведения психологического консультирования и психотерапии. В связи с этим, в курсе психологического консультирования достаточным является ознакомление психологов с этическими принципами отдельных международных ассоциаций психологов-консультантов и психотерапевтов.

В связи с тем, что в нашей республике не имеется специальных законодательных актов в отношении практической психологии, для подготовки занятий по правовым аспектам психологического консультирования пришлось изучить правовую базу, определяющую отношения, складывающиеся в сфере оказания услуг населению. В настоящее время они являются теми немногими правовыми регуляторами, на которые может опираться клиент, защищая свои права при взаимодействии с нечистоплотными психологами и психотерапевтами.

*4. Признаки психологического консультирования как вида психологической помощи.*

При подготовке курса были также выработаны критерии отличий психологического консультирования, как аналога недирективной психотерапии, от психотерапии, используемой врачами-психотерапевтами, и от просветительного консультирования: *причины обращения за помощью; методы диагностики психического состояния; психологический симптом, на который должно быть направлено воздействие; восприятие клиента с позиций психотерапевта, особенности взаимоотношения в системе психотерапевт-клиент; критерии восстановления; особенности послетерапевтических отношений психолога и клиента.*

Данная стратегия в изложении курса позволила включить в него также и отдельные практические занятия, на которых специалист в данной области может продемонстрировать отдельные приемы диагностики психологического состояния человека в рамках различных психологических теорий и приемы подведения его к состоянию инсайта, а также дать возможность попрактиковать данные приемы друг с другом.

#### *Литература*

1. Глэддинг С. Психологическое консультирование. СПб., 2003.
2. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997.
3. Роджерс К. Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы. М., 2000.

## **ПОДГОТОВКА ВОЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ НА ОТДЕЛЕНИИ ПСИХОЛОГИИ ФАКУЛЬТЕТА ФИЛОСОФИИ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК**

В настоящее время ощущается большая потребность в психологической работе среди военнослужащих в воинских частях и подразделениях.

Начиная с 2003 года, кафедра психологии на отделении психологии ФФСН, совместно с Военным факультетом БГУ, осуществляет подготовку военных психологов для Министерства обороны, Министерства внутренних дел и пограничных войск Республики Беларусь. Подготовка производится по специальности «Военный психолог. Преподаватель психологии» (специализация 1-23 01 04 15 «Морально-психологическое обеспечение воинской деятельности»). Обучение осуществляется на основе базового учебного плана по данной специальности и специализации, разработанного совместно Военным факультетом БГУ и кафедрой психологии, обсужденного Ученым Советом ФФСН в апреле 2006 года и прошедшего последующее согласование и утверждение в установленном порядке.

В основу подготовки новой для БГУ и кафедры психологии специализации «Морально-психологическое обеспечение воинской деятельности» положены следующие принципы.

1. Профессиональная психологическая подготовка осуществляется совместно с психологами, обучающимися на отделении психологии, и соответствует образовательному стандарту по специальности «Психолог. Преподаватель психологии».

2. Специальная военная подготовка осуществляется на военном факультете.

3. Дисциплины специализации имеют специальную направленность для военного психолога и осуществляются преподавателями военного факультета и кафедры психологии.

4. Курсовые работы выполняются по специально разработанной на кафедре психологии тематике, согласовываются с военным факультетом и Министерством обороны. Материал, необходимый для курсовых и дипломных работ (экспериментальная часть), набирается курсантами в период их практики или стажировки.

5. Практика (стажировка) проводится курсантами в специально определенных Министерством обороны воинских частях и подразделениях на соответствующих курсу обучения должностях.

Реализация указанных принципов потребовала включения в Учебный план нового блока военных дисциплин и пересмотра содержания и объема дисциплин социально-гуманитарного цикла. При этом объем и содержание психологических дисциплин (за исключением предметов специализации) соответствуют Учебному плану подготовки психологов. Наличие в специализации формулировки «Преподаватель психологии» обеспечивает

гражданскую специальность военному психологу для его дальнейшей преподавательской деятельности после завершения службы в армии.

Блок военных дисциплин включает следующие специальные военные дисциплины: общая тактика, боевые машины и автомобили, идеологическая работа в вооруженных силах, радиационная, химическая и биологическая защита, огневая и строевая подготовка и др. В этот блок также входят военные гуманитарные дисциплины: военная психология, военная педагогика, основы военно-педагогических знаний, практикум по профессиональному мастерству военного психолога и др.

Дисциплинами специализации «Морально-психологическое обеспечение воинской деятельности» являются следующие: военная девиантология; компьютер в практической работе психолога; военная психология управления; организация психологической работы в воинской части; военная инженерная психология; кризисная психология; психологическая реабилитация военнослужащих; психологическая работа в ходе ведения боевых действий; основы психодиагностики и профессионально-психологического отбора военнослужащих.

Курсанты на различных курсах обучения проходят начальную военную подготовку, общевойсковую практику и общевойсковую стажировку. Они также привлекаются к вступительной кампании для ведения профориентационной работы среди желающих поступить на Военный факультет и для последующей их адаптации.

Совместное обучение военных курсантов вместе со студентами отделения психологии (прослушивание лекционных курсов, совместное участие в семинарах, выполнении практических работ, научных конференциях и т. д.) способствует более качественной психологической подготовке военных психологов, эффективному формированию их психологической эрудиции.

Накопленный за прошедший период опыт позволяет увидеть, что профессионализация курсантов как военных психологов осуществляется успешно. Это позволяет рекомендовать дальнейшее расширение набора курсантов уже не только для Министерства обороны, Министерства внутренних дел и пограничных войск, но и для Министерства по чрезвычайным ситуациям и таможенной службы Республики Беларусь.

*А. И. Горбачев*

## **ОПЫТ ВЫПОЛНЕНИЯ КУРСОВЫХ РАБОТ КУРСАНТОВ ВФ БГУ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОТДЕЛЕНИИ ПСИХОЛОГИИ ФФСН**

Основной целью обучения фундаментальным дисциплинам курсантов военного факультета специальности «психология» является расширение, углубление понятийной базы предмета психологии, а также формирование, на этой основе, навыков решения прикладных задач военной психологии.

Реализация этой цели основывается на четком понимании механизма взаимодействия курсанта и руководителя курсовой работы в условиях обучения курсанта и на военном факультете, и на факультете философии и социальных наук преподавателями, имеющими военную подготовку и не имеющими ее. При этом проблема достижения максимальной эффективности взаимодействия, обеспечения высокого качества подготовки военных психологов, как практических специалистов, сложна и многофакторна. В настоящее время она в полной мере не решена, что актуализирует постановку целого ряда вопросов, в том числе вопроса об особенностях руководства курсовыми и дипломными работами.

В основе взаимодействия курсанта и преподавателя (научного руководителя) лежит взаимодействие их понятийных баз. Понятийная база представляет собой совокупность понятий, взаимосвязей между категориями и представлениями в конкретной области знаний (в данном случае – в военной психологии), закрепленной в сознании субъекта посредством практической деятельности. Глубина понятийной базы характеризуется способностью субъекта давать определения и описания предметам, объектам, явлениям, с максимально точным отражением их истинной сущности, а также устанавливать устойчивые взаимосвязи между ними.

Взаимодействие понятийных баз субъектов происходит на коммуникативном уровне. Понятийная база это основа методологической культуры в качественной подготовке специалистов гуманитарного профиля, которая используется при решении практических задач.

Понятийная база преподавателя (руководителя) должна иметь более сложную структуру по отношению к понятийной базе курсанта, должна обладать более широким и одновременно углубленным характером, особенно в области военно-прикладной психологии.

Коммуникативные отношения между преподавателем и курсантом в процессе решения конкретной задачи устанавливаются в том случае, если в структуре их понятийных баз имеются совместные области, благодаря чему достигается взаимопонимание и, в конечном счете, обеспечивается высокое качество подготовки специалиста.

Для достижения этой цели должна быть разработана модель учебного процесса, которая позволила бы курсанту одновременно работать в двух направлениях: расширении понятийной базы в военной психологии и формировании навыков решения практических задач. В прикладной военной психологии преподаватель должен способствовать созданию механизмов обеспечения высокого качества подготовки специалиста, формированию навыков применения информации на основании своего знания психологии и особенностей воинской службы.

Рассмотрим варианты коммуникативного взаимодействия между преподавателем и курсантом в зависимости от курса обучения в процессе работы над курсовым проектом.

На втором курсе преподаватель «располагает» свою понятийную базу между полученной задачей (написание курсового проекта) и понятийной базой курсанта. Преподаватель, имея полное видение задачи, транслирует эти знания курсанту. Полученная информация принимается, систематизируется и расширяется. Действия курсанта сводятся к усвоению знания и лишь в малой степени проявляются в самостоятельном поиске решения.

В других случаях понятийная база преподавателя должна находиться над задачей и понятийной базой курсанта – это написание курсовых проектов третьего и четвертого курсов, а также дипломных работ.

В начальный период была сделана попытка привлечь преподавателей Военной академии Республики Беларусь и других вузов, бывших военнослужащих, имеющих ученые степени, к руководству курсовыми работами. Результаты такого привлечения оказались недостаточно эффективными.

В одном случае, понятийная база преподавателя в области психологии была высока, но в области военной психологии крайне низка, а знания специфики воинской службы отсутствовали. В другом случае, база в области военно-прикладной психологии была высока, имелся опыт воинской службы, но были крайне недостаточны знания общей психологии, недостаточно учитывались требования к написанию курсовых работ, разработанных кафедрой психологии БГУ.

В результате руководство кафедры психологии приняло решение поручить руководство курсовыми работами на втором курсе преподавателям, имеющим опыт воинской службы и обладающих соответствующими знаниями в области психологии, руководствуясь разработанными кафедрой темами курсовых работ, согласованными с военным факультетом на основании общих требований. Таким образом, требования к курсовым работам, выполняемыми студентами-психологами и курсантами, идентичны и согласованы с Управлением морально-психологического обеспечения.

Рекомендовано военному факультету обеспечить курсантов литературой по военной психологии, укомплектовать факультет штатными преподавателями.

*Н. А. Крещанович*

## **УЧЕБНАЯ ЛАБОРАТОРИЯ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Практически любая наука имеет две плоскости приложения: академическую (теоретическую) и практическую. Теория позволяет сформировать детальный, правильный и обоснованный подход к изучаемым явлениям и реальности, также с помощью теоретического познания есть возможность осваивать научное пространство и накапливать знания о нем в виде концепций, учений и теорий. Однако все это может быть лишь пустым звуком, если не найти сферы применения накопленным знаниям. Для этого необ-

ходима Практика. Непосредственная практика, как и исследования, создает базу для формулирования теории, ее верификации, выдвижения новых гипотез и уточнений. Таким образом, они неразрывно связаны и дополняют друг друга.

Любой студент-психолог, даже первокурсник, датой рождения психологии как науки назовет 1879 год, когда В. Вундт основал первую в мире лабораторию экспериментальной психологии, где изучались ощущения, время реакции, образование ассоциаций, внимание, чувства. Генезис отечественной науки связан с 1885 годом, когда В. М. Бехтерев открыл свою экспериментально-психологическую лабораторию на базе Казанского университета. Для своего времени лаборатория была оснащена весьма неплохо: кроме обычного лабораторного оборудования (энцефалометр, хроноскоп, реактивы, микроскопы и т. д.) в ней имелаась также аппаратура, изобретенная и сконструированная самим В. М. Бехтеревым и сотрудниками.

Стоит ли говорить о том, что любая психологическая школа, наряду с разработкой своих определений, методов, основоположений, определением проблемных областей, систематизирует прошлые достижения и стремится найти сферу приложения своей теории. Таким образом, психологическая школа стремится найти свою *практику*, и, соответственно, создать для этого определенную базу, т. е. лабораторию.

На современном этапе психологическая лаборатория, естественно, претерпела определенные изменения, основной предпосылкой которых стало развитие научно-технического прогресса, что позволило оснастить лаборатории новейшим оборудованием, а также компьютерами и специальными компьютерными программами.

Реалии таковы, что оборудование учебной лаборатории, в частности, учебной лаборатории кафедры психологии, сводится к наличию регистрирующей техники (диктофон, видео камера), воспроизводящей техники (телевизор, видео магнитофон, музыкальный центр), измерительных приборов (секундомер, специфические приборы).

На данном этапе происходит модернизация и развитие учебной лаборатории кафедры психологии. Так, в учебной лаборатории появился сборник методик компьютерной диагностики, которые представляют собой компьютерные версии наиболее часто используемых психологических методик. В него входят методики следующих профилей: профориентация; организационное консультирование; типология личности (темперамент, акцентуации характера); тесты на интеллект; проективные методики; конфликтология; эмоции; потребности и мотивация деятельности.

На наш взгляд, будущему специалисту-психологу необходимо ознакомиться с новейшими технологиями, которые позволяют облегчить и ускорить процедуру исследования, а также процесс обработки данных. При этом следует отметить, что компьютерные методики не умаляют значимость психолога в исследованиях: как правило, несмотря на то, что некото-



рые методики предлагают интерпретацию данных, последнее слово остается за специалистом.

Однако актуальная ситуация позволяет говорить о том, что студенты в своих исследованиях не стремятся использовать специфическое психологическое оборудование. Чаще всего в курсовых и дипломных работах они руководствуются принципом прагматичности, т. е. используют те средства и методы, которые им в наибольшей степени доступны (например, благодаря личным связям). К наиболее распространенным методам можно отнести интервью, анкетирование, контент-анализ, проективные методы, для применения которых чаще всего используется только регистрирующая техника (например, диктофон).

К предположительным причинам нежелания студентов использовать приборы можно отнести следующее: специфика тематики научной работы; недостаточная оснащенность учебной лаборатории; отсутствие информации о наличии специфических приборов; доступность каких-то определенных методик; сложность проведения исследования; сложность регистрации и обработки результатов.

На наш взгляд, *учебная* лаборатория в идеале должна соединять в себе все возможные средства исследования, это необходимо для того, чтобы студенты, будущие специалисты, опробовали самые разнообразные методы получения эмпирического знания. Нужно также, чтобы студенты знакомились с принципами проведения исследований, уже заложенными различными психологическими школами, и пусть на первом этапе их эксперименты будут лишь копированием уже проведенных, однако подобное «дежа вю» необходимо для создания базы, на которой могут базироваться идеи о создании чего-либо более совершенного.

*Н. П. Блаженкова*

## **УСЛОВИЯ И МЕХАНИЗМЫ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ**

В условиях транзитивности наше общество, как и современный мир в целом, переживает трудности. В первую очередь, они затрагивают наиболее уязвимые слои населения, представители которых остро нуждаются в помощи в преодолении трудных жизненных ситуаций. Реализуя социально ориентированную политику, наше государство стремится создать условия для полноценного развития каждой личности. Одним из механизмов реализации социальной политики государства является создание системы социальной защиты населения.

Эффективность функционирования данной системы напрямую зависит от потенциала специалистов – специалистов по социальной работе. Их квалификация, а также личностные и профессионально значимые качества начинают формироваться в процессе образования в вузе. Успешная про-

фессиональная самореализация требует от современного молодого человека умения быть не только исполнителем, но и проектировщиком собственной деятельности; способности учиться всю жизнь и тем самым поддерживать и развивать свою квалификацию в постоянно изменяющихся условиях. Следовательно, перед вузом стоит задача не только подготовить специалиста, в котором нуждается общество, который будет эффективно оказывать социально-психологическую помощь населению, но и выпустить из своих стен профессионалов, которые в полной мере реализуют себя в дальнейшей жизни.

Это особенно актуально в контексте подготовки будущих специалистов по социальной работе, поскольку данная специальность находится на этапе своего становления, к тому же профессиональное образование в целом переживает период модернизации.

В настоящее время в теории и практике представлены три парадигмы профессионального образования: когнитивно ориентированная, деятельностно ориентированная и личностно ориентированная. В соответствии с когнитивной парадигмой образование рассматривается по аналогии с познанием. Цель обучения отражает социальный заказ на качество знаний, умений и навыков. Деятельностно ориентированная парадигма образования имеет отчётливо выраженную функционалистскую направленность. Основой третьей парадигмы является установка на непрерывное развитие личности студентов. Личностно ориентированное образование не ставит своей целью формирование личности с заранее заданными свойствами, оно ориентировано на создание условий для полноценного развития психологического потенциала человека, реализации его потребности в самоизменении, самоопределении, самоактуализации (А. А. Вербицкий, В. В. Давыдов).

Анализ существующих практик профессионального образования показал, что ведущими парадигмами при профессиональной подготовке специалиста является когнитивно ориентированная и деятельностно ориентированная. Личностно ориентированное образование заявлено, но его внедрение во многом затруднено недостаточностью его инструментально-технологического обеспечения.

Образование в рамках личностно ориентированной парадигмы предполагает внедрение компетентного подхода как одного из важных концептуальных положений обновления содержания образования (Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк, А. В. Коржуев, В. А. Попков). В качестве основных единиц обновления содержания образования рассматриваются понятия «компетентности» и «компетенции». Истоки компетентного подхода отчётливо обнаруживаются в трудах отечественных психологов В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, В. Д. Шадрикова, П. М. Эрдниева, И. С. Якиманской. Компетентный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей вы-

ступают принципиально новые образовательные конструкты: компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества.

Утверждение компетентностного подхода в подготовке специалистов по социальной работе обуславливает необходимость определения структуры и состава ключевых конструктов, проектирование образовательных стандартов, проектируемых на основе новых дидактических единиц ключевых квалификаций, технологии формирования базовых компетентностей, ключевых квалификаций и метапрофессиональных качеств. Именно неразработанность выше названных проблем не позволяет в полной мере применять личностно ориентированное образование будущих специалистов по социальной работе.

В настоящее время актуальным и крайне необходимым является разработка следующих аспектов профессиональной подготовки специалиста по социальной работе:

1) выявление структуры и содержательного наполнения базовых компетентностей, ключевых компетенций и ключевых квалификаций специалиста по социальной работе, которые позволят ему успешно оказывать социально-психологическую помощь населению и успешно строить свою профессиональную карьеру;

2) выявление и описание психологической компоненты профессионально-образовательной деятельности;

3) разработка технологического обеспечения реализации компетентностного подхода в подготовке специалиста по социальной работе.

*Е. В. Аксенчикова*

## **ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫНУЖДЕННЫХ МИГРАНТОВ**

Образование – это сложный социальный процесс, обеспечивающий формирование у субъекта адекватной современному уровню развития общества картины мира, интеграцию личности в системы культур. Таким образом, в целом можно говорить об образовании как о своеобразной основе социальной адаптации человека. Особенно ярко эта роль образования может проявлять себя при рассмотрении такой категории населения как вынужденные мигранты (данное понятие можно рассматривать как обобщенное для обозначения таких категорий людей, как вынужденные переселенцы, беженцы и лица, ищущие убежища).

Современное общество оказалось практически неподготовленным к эффективному разрешению проблем, вызванных появлением огромного потока мигрантов. В данных условиях уязвимыми становятся обе стороны – как принимающая, так и сами вынужденные переселенцы. В результате актуальной становится проблема создания условий, необходимых для успешного протекания процессов социальной интеграции обеих сторон и, как ре-

зультат, их адаптации к изменяющимся условиям жизни (с появлением мигрантов среда обитания коренных жителей также претерпевает изменения).

Не менее насущной в данном случае является проблема выработки такой стратегии в образовании, которая, учитывая те психологические проблемы, с которыми сталкивается каждый вынужденный переселенец в новой для него социокультурной среде, способствовала бы более успешному протеканию вышеуказанных процессов. На настоящий момент в перечне предметов, предлагаемых для изучения различными образовательными учреждениями, практически отсутствуют курсы, связанные с рассмотрением проблем вынужденной миграции. Кроме того, все чаще можно встретить группы, в которых учатся не только коренное население страны, но и представители других культур, вынужденно прибывшие на указанную территорию. В данном случае немаловажным становится использование некоторой видоизмененной стратегии преподавания.

Для эффективной организации работы по оказанию психологической помощи вынужденным переселенцам (именно психическое здоровье выступает основой адаптации в новых условиях) и повышению уровня их образованности специалистам необходимо владеть данными о специфике отношения местного населения (принимающей стороны) к явлению вынужденной миграции как таковому и к самим вынужденным мигрантам. Так, негативное или же нейтральное отношение со стороны коренного населения к данной категории лиц может создать значительные препятствия и часто оказывается одним из наиболее тормозящих факторов на пути успешной интеграции мигрантов и, как следствие, их нормальной психологической адаптации.

В течение 2005–2006 годов нами были проведены исследования, посвященные психологическим проблемам социальной интеграции вынужденных мигрантов в Республике Беларусь. Целью данных исследований являлось изучение специфики отношения городского населения РБ (принимающей стороны) к вопросам вынужденной миграции и самим мигрантам, а также анализ динамики изменения этого отношения.

В ходе исследования (2005 г.) была применена специально разработанная анкета «Что Вы знаете о мигрантах?», которая позволила выявить актуальное отношение принимающей стороны к исследуемым проблемам. Выборочная совокупность была представлена студентами различных специальностей (гуманитарных и технических) различных вузов г. Минска, как иногородних, так постоянно проживающих в г. Минске и Минской области. Специальный опрос студентов был обусловлен стремлением выявить позицию наиболее активной части общества, во многом определяющей его будущее развитие. Спустя год, было проведено аналогичное исследование. Оно имело место сразу после событий во Франции, связанных с массовыми беспорядками в районах проживания национальных меньшинств, и предполагало подробное обсуждение с респондентами этих событий, пересказ экспериментатором наиболее зловещих фактов из инфор-

мационных программ *Euronews*, белорусских и российских СМИ. Этот прием, предположительно, должен был усилить «отрицательное» отношение к мигрантам, вызванное метакоммуникацией. Таким образом, предполагалось выявить возможные изменения в отношении к проблеме вынужденной миграции в целом и к изучаемой категории лиц, в частности, и, как следствие, более конкретно изучить психологические проблемы адаптации и социальной интеграции.

После статистической обработки полученных в результате проведенного исследования данных, их сравнения и последующей интерпретации удалось сделать следующие выводы относительно изучаемой проблемы:

1) отношение местного населения к мигрантам характеризуется относительно высоким уровнем терпимости к «чужакам»;

2) основными причинами мигрантофобии в исследуемом регионе (здесь она имеет ярко выраженную этническую основу) являются искаженные в основной своей массе представления о мигрантах – их национальном составе, местах выхода, роде занятий на новом месте;

3) в массовом сознании образ мигранта прочно связан с так называемыми «лицами кавказской национальности», с цыганами, таджиками, турками и «азиатами», торгующими на рынке, занимающимися криминалом, нищенствованием, распространяющими болезни и грязь;

4) в социуме имеется определенная часть населения, толерантная к мигрантам, видящая положительный «вклад» приезжих в развитие родины, а также – группа, нейтрально относящаяся к приезжим;

5) преобладающее большинство респондентов высказалось против права свободного выбора мигрантами места своего проживания, склоняясь к мнению, что их нужно поселять там, где имеется свободное жилье и есть дефицит рабочей силы;

6) доля отрицательно ответивших на вопрос о праве регистрации мигрантов в своем городе, по сравнению с 2005 годом, уменьшилась, также как и доля тех, кто считает, что мигрантам в РБ ничего не нужно разрешать;

7) спустя год после первого опроса доля лиц, считающих, что «Беларусь должна принимать всех, кроме лиц с уголовным прошлым» возросла.

Таким образом, проанализировав полученные выводы, можно предположить, что произошедшие за прошлый год изменения в отношении местного населения к мигрантам не связаны с произошедшими во Франции массовыми беспорядками. Информация о них фигурировала во многих СМИ и была подробно представлена экспериментатором при подготовке респондентов к заполнению опросника на втором этапе исследования, но не оказала особого влияния на мнение испытуемых.

В заключении необходимо подчеркнуть, что нетерпимость к мигрантам, особенно с этнической окраской, ставит под угрозу стабильность существования всего социума. Тем не менее, существование среди населения Беларуси значительной части толерантно настроенного по отношению к мигрантам населения дает основание для благоприятных прогнозов. Более

того, правильно сформированная образовательная среда, организованная с учетом специфики социальных проблем и психологического состояния детей из семей мигрантов, способна смягчить возникающие сложности социокультурной адаптации, способствовать интеграции детей мигрантов в принимающее общество, преодолению кризиса идентичности, усугубляющегося у детей в другой культуре. Для создания такой среды особенно важным является специальная подготовка специалистов в системе образования, формирование у них толерантного отношения к вынужденным переселенцам, а также введение в перечень образовательных предметов таких, которые напрямую связаны с рассматриваемыми вопросами.

*Д. Г. Дьяков*

### **К ВОПРОСУ ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ-ПСИХОЛОГАМИ МОДЕЛЮ КОРРЕКЦИИ СТРУКТУРЫ ПЕРЕЖИВАНИЙ ЗАТРУДНИТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ НЕЗРЯЧИХ ПОДРОСТКОВ**

Психологическая коррекция является одним из важнейших компонентов авторской психологической практики работы с аномальным ребенком. Данная практика базируется на методологических основаниях, разработанных в рамках культурно-исторической теории Л. С. Выготского и деятельностного подхода (А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Коррекция процесса переживания затруднительных ситуаций у незрячих рассматривается нами как одно из направлений коррекционной работы с ребенком, имеющим отклонения в развитии. Важным условием становления профессиональной компетентности студентов в области данной практики, таким образом, становится овладение социотехническими схемами коррекции переживания затруднительных ситуаций незрячими подростками.

При построении модели коррекции переживания автор опирался на осуществленное исследование, в котором были получены следующие результаты. Подростки с нарушениями зрения в процессе переживания не формируют в полной мере смысл действия в затруднительной ситуации. У подростков с остротой зрения выше 0,2, имеющих прогрессирующие заболевания зрения, несформированным оказывается операциональный смысл действия. У слабовидящих и незрячих подростков не формируется в полной мере личностный смысл действия в затруднительной ситуации.

Было выделено 3 блока, отражающих содержание и этапы построения коррекционной работы. Охарактеризуем направления, содержание и особенности коррекционной работы, осуществляемой в рамках каждого из блоков, представленных в модели.

В рамках блока *«диагностика структуры переживания затруднительных ситуаций подростка»* определяются сформированные и несформированные компоненты функциональной структуры переживания за-

труднительных ситуаций. Цели диагностики могут реализовываться как с помощью разработанной нами методики для определения уровня развития процесса переживания затруднительных ситуаций, так и с помощью других методик, построенных в соответствии с методологическими принципами, на которых базируется построение данной модели.

Используемая в ходе диагностики методика предполагает целенаправленную организацию психологом условий ситуативной невозможности реализации подростком актуализированной в ситуации цели действия. Такое противоречие необходимо для возникновения затруднительной ситуации и актуализации деятельности по ее разрешению. При условии сохранения логики построения заданий, возможно варьирование ситуаций, составляющих их содержание. Основным показателем необходимости коррекционной работы является частичная сформированность функциональной структуры переживания. Таким образом, именно в рамках первого блока коррекционной работы определяется необходимость коррекции структуры переживания, а также направления такой коррекции. В зависимости от характера недосформированности переживания, основной задачей психологической коррекции может становиться формирование операционального либо личностного смысла действия в затруднительной ситуации.

В рамках первого блока коррекционной работы осуществляется также подбор материала, необходимого для дальнейшего коррекционного процесса.

Обратимся к блоку *«формирование механизмов целеобразования, входящего в структуру переживания затруднительных ситуаций»*. Переживание затруднительных ситуаций предполагает целеобразование, сопровождаемое построением смысла действия в соответствующей ситуации. В ходе переживания у старших подростков в норме формируются операциональный и личностный смыслы действия в затруднительной ситуации. Образуется цель действия в сложившейся ситуации. Построение смысла деятельности в соответствии с моделью переживания отражается в осознанном соотнесении цели действия с предметными условиями (обстоятельствами ситуации) и мотивом деятельности. Эмпирическое исследование показало, что особенности смысла действия в ситуации отражаются не только в специфике осознанного соотнесения компонентов предметного содержания деятельности, но и в характере образуемой в затруднительной ситуации цели действия. Если на первом уровне переживания цель действия предполагает осуществление односоставного действия в затруднительной ситуации, то на четвертом (высшем) уровне образуется мотивосообразная общая цель, подчиняющая себе несколько частных целей. Каждая из частных целей, подчиненных общей цели, опосредованно связана с мотивом и прямо – с предметными условиями деятельности. На этом уровне переживания каждая из частных целей в отдельности носит ситуативный характер, в то время как общая цель приобретает внеситуативный характер.

В результате исследования выявлено два механизма целеобразования, опосредствующих формирование полной структуры переживания затруднительной ситуации. Выявленные механизмы описываются О. К. Тихомировым как «психологические механизмы целеобразования» [1, с. 122]. Каждый из этих механизмов, актуализируемый в затруднительной ситуации, предполагает формирование высокоорганизованной цели действия, сопровождаемое построением смысла целенаправленного действия. Первым таким механизмом является механизм «превращения мотивов в мотивы-цели при их осознании». Вторым – «выделение промежуточных частных целей, опосредующих формирование общей цели». В результате актуализации данных механизмов образование цели действия в затруднительной ситуации сопровождалось построением как операционального, так и личностного смысла деятельности в соответствующей ситуации. В ходе актуализации механизма «превращения мотивов в мотивы-цели при их осознании» основная нагрузка при образовании цели действия ложится на построение личностного смысла действия. Актуализация механизма «выделение промежуточных частных целей, опосредующих формирование общей цели», предполагает большую нагруженность процесса построения операционального смысла действия в затруднительной ситуации. В основе переживания, осуществляемого на базе этого механизма, лежит образование новых частных целей действия в соответствии со сложившимися предметными условиями деятельности в ситуации. Таким образом, построение целостной структуры переживания предполагает формирование продуктивных механизмов целеобразования в затруднительной ситуации.

Целью коррекционной работы, таким образом, становится формирование продуктивных для подростков с нарушениями зрения механизмов целеобразования в структуре переживания затруднительных ситуаций: «превращение мотивов в мотивы-цели при их осознании» и «выделение промежуточных частных целей, опосредующих формирование общей цели».

Логика формирования механизмов целеобразования в структуре переживания затруднительных ситуаций обусловлена, с одной стороны, логикой целеобразования, а с другой – логикой построения смысла действия в предметной ситуации. Вследствие этого процесс формирования каждого из механизмов целеобразования, входящего в структуру переживания затруднительных ситуаций, состоит из трех этапов: образование общей цели (предполагающее построение личностного смысла действия в затруднительной ситуации), образование частных целей (предполагающее построение операционального смысла действия в затруднительной ситуации), включение частных и общей целей в логические соотношения между собой.

У незрячих подростков в процессе переживания не выстраивается в полной мере личностный смысл действия в затруднительной ситуации. В этой группе психолог переходит к формированию механизма «выделение промежуточных частных целей, опосредующих формирование общей цели» только после завершения формирования механизма «превращение мо-



тивов в мотивы-цели при их осознании». Формирование этого механизма становится центральным звеном коррекционной работы в группе незрячих подростков. Сформированность механизма «превращения мотивов в мотивы-цели при их осознании» обеспечивает повышенную нагрузку в ходе образования цели действия на построение несформированного у подростков данных групп личностного смысла действия в затруднительной ситуации. Именно перестройка личностного смысла действия на основе актуализации механизма «превращения мотивов в мотивы-цели при их осознании» становится условием формирования полной структуры переживания затруднительных ситуаций в группе незрячих подростков.

В рамках блока *«повторная (контрольная) диагностика структуры переживания затруднительных ситуаций»* осуществляется повторная диагностика сформированности структуры переживания затруднительных ситуаций подростка. Используется методика, сконструированная для определения уровня развития переживания затруднительных ситуаций, но меняется спектр ситуаций, наполняющих конкретным содержанием задания этой методики. Могут также использоваться реальные затруднительные ситуации, с которыми подросток обращается к психологу школы. Если целостная функциональная структура переживания оказывается по-прежнему недосформированной, необходимо вернуться к предыдущему блоку коррекционной модели и повторно осуществить формирование продуктивных форм переживания. Таким образом, модель фиксирует циклический характер коррекционной работы, направленной на образование структуры переживания затруднительных ситуаций у подростков с нарушениями зрения

#### *Литература*

1. Тихомиров О. К. Психология мышления: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Мн., 2002.

*Д. Г. Литвин*

### **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В подготовке специалистов гуманитарного профиля существует проблема формирования у студентов профессионального мышления и мировоззрения, личностного осмысления научных понятий, теорий гуманитарных дисциплин, системы субъективно осмысленных, «пережитых» представлений, ставших достоянием личности. Понятие «переживание» рассматривается в культурно-историческом подходе Л. С. Выготского как процесс осмысления, субъективации окружающего мира. Результатом переживания становится превращение безличной, отстраненной информации (философские концепции, научные теории) в личностно осмысленные, принадлежащие субъекту, «оживленные» представления и знания.

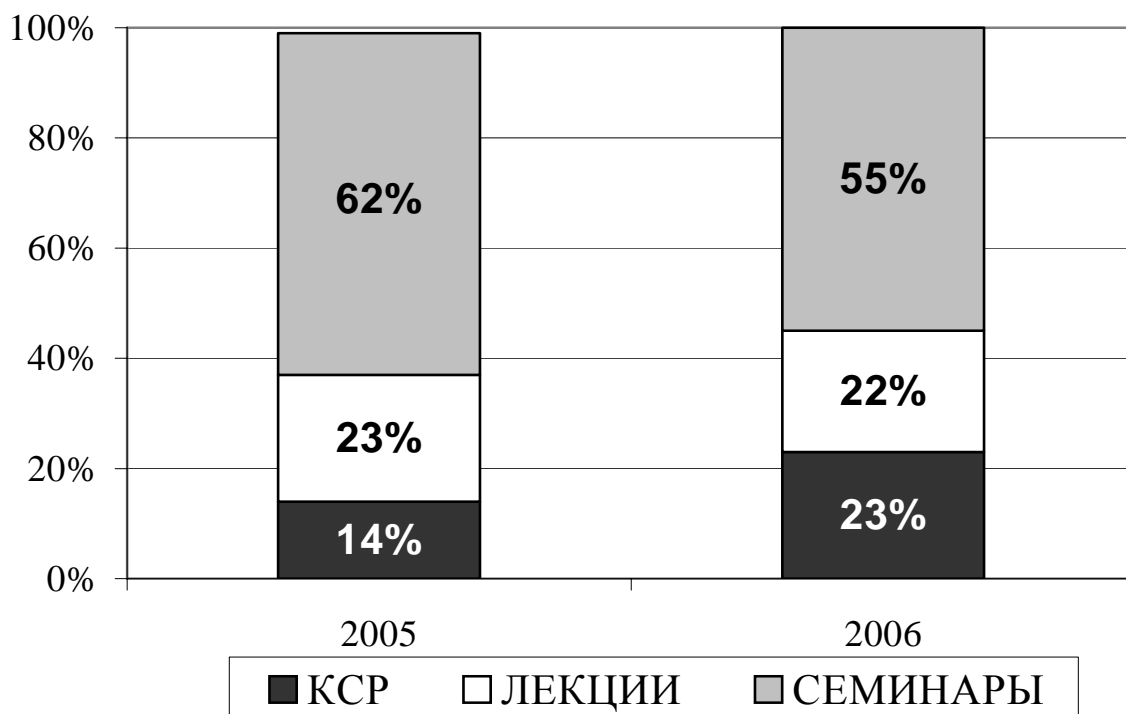
Было проведено эмпирическое исследование особенностей переживания произведений искусства у младших школьников с использованием метода качественного полуструктурированного интервью. На основании представлений в культурно-исторической теории и деятельностном подходе о переживании произведений искусства, а также результатов проведенного исследования, можно выделить особенности переживания произведений искусства у младших школьников, которые заключаются в специфике структуры переживания, ее компонентах, отражающих уровни глубины «прочтения» произведения, раскрытия его смысловых «слоев». Можно обозначить следующие компоненты структуры переживания: выявление физических свойств, характеристик изображенного фрагмента жизни; интерпретация изображенной ситуации; соотнесение со своим опытом; выявление замысла произведения, идеи автора; чувства, вызванные изображенной ситуацией и ее интерпретацией. Каждый из компонентов выполняет свою специфическую функцию, решает определенную задачу в осмыслении произведения искусства, что позволяет в итоге решить целостную задачу переживания – происходит перестройка категориальной структуры индивидуального сознания, введение в нее новых измерений через углубление или расширение существующих представлений, обогащение системы личностных смыслов теми, которые заложены в произведении автором.

Полученные данные могут быть использованы в повышении качества подготовки специалистов гуманитарного профиля, требующего формирования у учащихся позиции активного субъекта, личностно осмысливающего те или иные концепции, теории, взгляды, сопоставляя их со своими представлениями и уже имеющимися знаниями и опытом. Как результат, диалог позиций воспринимающего субъекта и автора философской теории (так же, как автора произведения искусства) порождает личностные смыслы у субъекта познания, а не формальные механически заученные формулировки.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

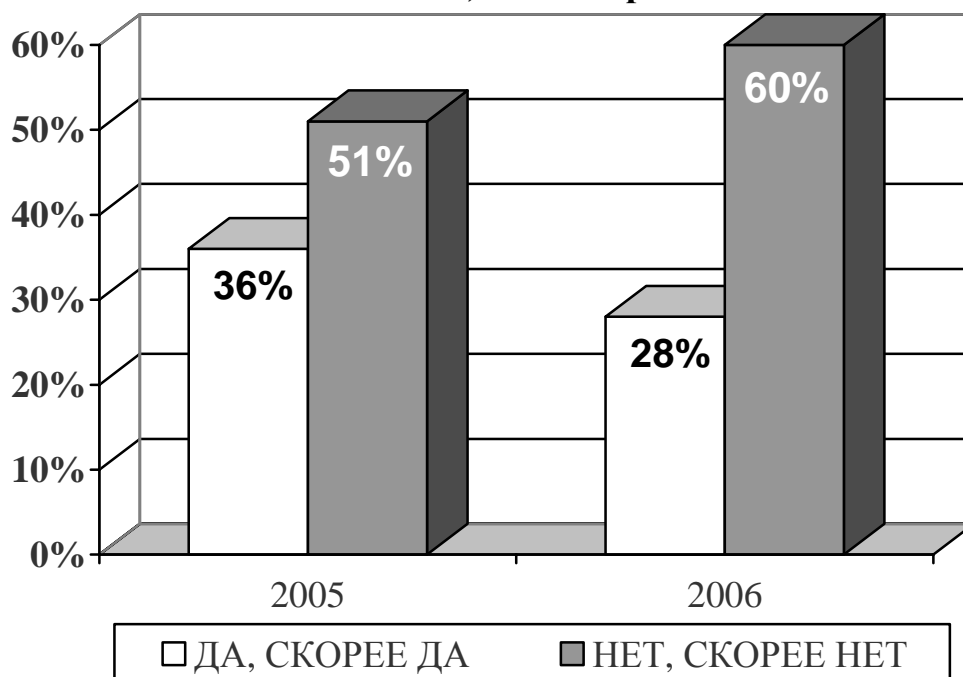
*Диаграмма 1.*

**Считаете ли Вы рейтинговые системы, которые уже использовались у Вас на курсе, в целом, объективными?**



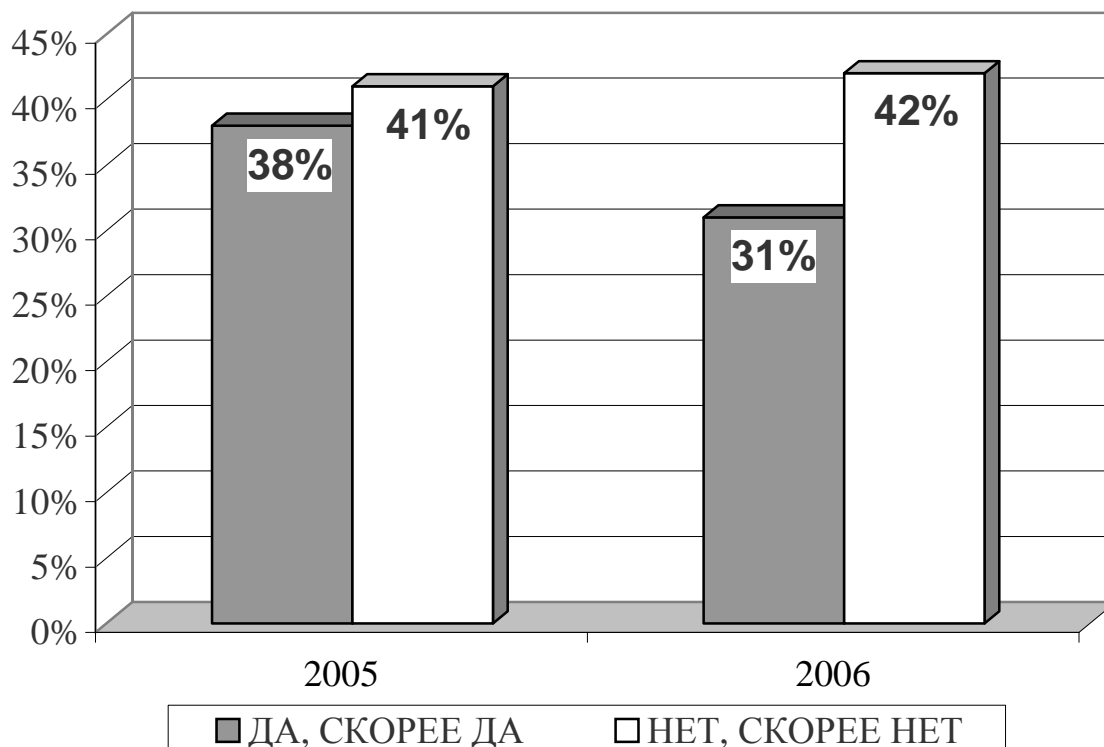
*Диаграмма 2.*

**Считаете ли Вы оценки знаний по рейтинговой системе более объективными, чем по традиционной?**



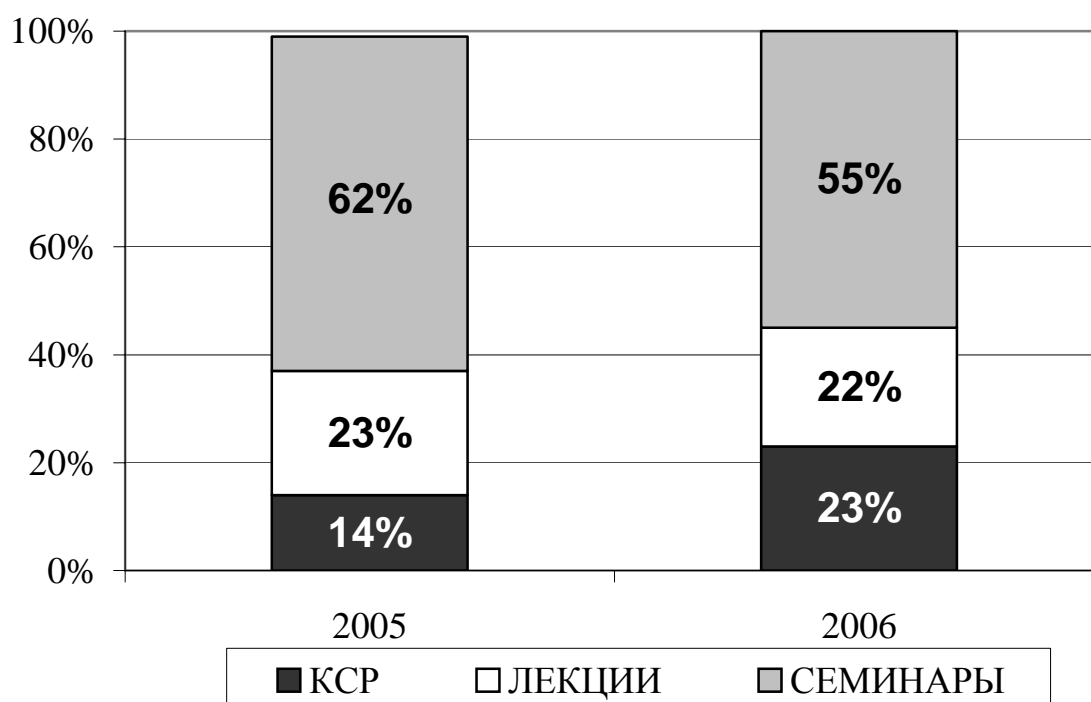
*Диаграмма 3.*

**Считаете ли Вы рейтинговую систему оценки знаний  
достаточно эффективной в целом?**

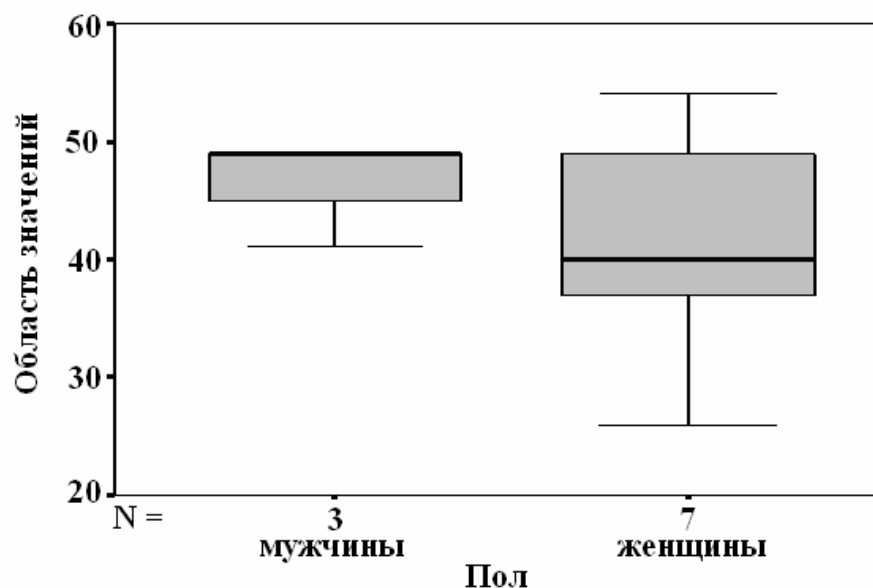


*Диаграмма 4.*

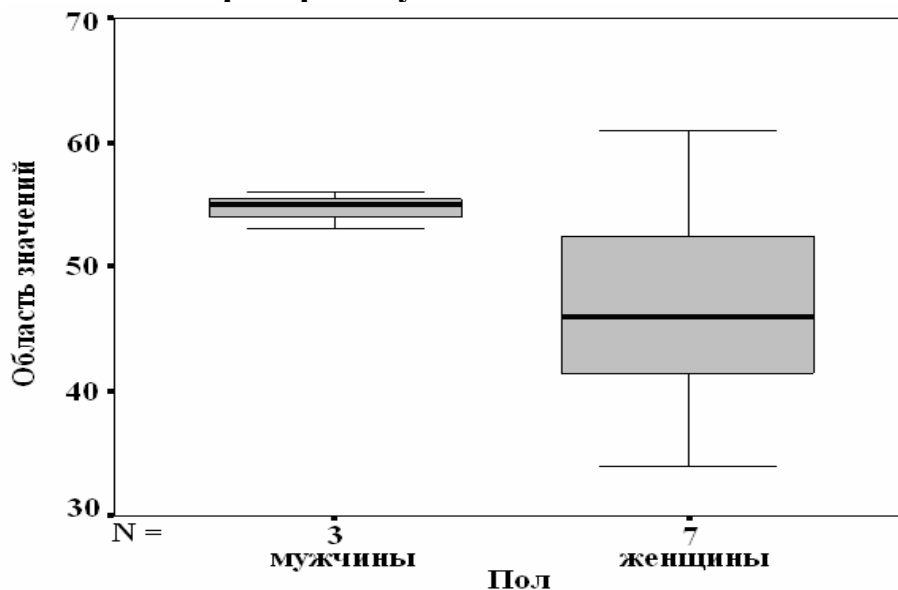
**Какому виду работы должно уделяться больше внимания  
в курсе социально-гуманитарных дисциплин?**



**Boxplot 2a. По критерию «способность мастерски руководить процессом обучения»**



**Boxplot 2b. По критерию «успешность в деятельности»**



Диаграммы 5-6 показывают, как соотносятся между собой распределения значений по каждому из указанных критериев харизматичности в группах мужчин и женщин. (Черная линия указывает на границу 50-ти % всех значений группы).

*Таблица 1*

**Результаты оценки преподавателей кафедры психологии по пятибальной шкале  
по каждому из двенадцати признаков харизматической личности**

	умение произ- водить впечат- ление	умение созда- вать настро- ение	умение вызывать желание подра- жать	способ- ность мастерски руководить (процессом обучения)	успеш- ность в деятель- ности	увлечен- ность своей деятель- ностью	инициа- тив- ность, энтузи- зм	нова- тор- ский стиль	театраль- ность, демон- стратив- ность	бойцов- ский характер, агрессив- ность	сексуаль- ность, чувствен- ная привлек- ательнос- ть	мудро- сть	Summ
Преп. А	34	29	15	26	34	49	47	29	33	39	20	41	396
Преп. В	45	40	33	41	53	57	51	31	47	49	25	45	517
Преп. С	41	40	33	39	45	42	41	40	36	39	42	40	478
Преп. D	62	59	48	49	56	60	49	48	55	43	35	47	611
Преп. Е	61	59	47	53	61	64	46	42	45	44	30	58	610
Преп. F	43	41	35	40	46	48	43	38	34	31	44	37	480
Преп. G	51	44	45	45	46	51	50	48	43	42	47	34	546
Преп. H	45	41	46	54	59	60	47	41	30	45	33	54	555
Преп. I	54	50	40	49	55	56	47	38	51	61	48	43	592
Преп. J	36	39	33	35	38	45	42	38	31	36	43	33	449

**Суммарные итоги:**

1. Преподаватель D – 611 баллов; 2. Преподаватель Е – 610 баллов; 3. Преподаватель I – 592 балла;
4. Преподаватель H – 555 баллов; 5. Преподаватель G – 546 баллов; 6. Преподаватель В – 517 баллов;
7. Преподаватель F – 480 баллов; 8. Преподаватель С – 478 баллов; 9. Преподаватель J – 449 баллов;
10. Преподаватель А – 396 баллов.

Учебно-методическое пособие

**Условия и механизмы обеспечения высокого  
качества подготовки специалистов гуманитарного профиля**  
(тезисы 4-й научно-методической конференции).

Минск, 16 марта 2007 года.

В авторской редакции

Ответственный за выпуск А. А. Легчилин

Формат 60+84 / 16. Бумага офсетная.  
Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 6. Тираж 50 экз.

Белорусский государственный университет.  
Лицензия на осуществление издательской деятельности  
№ 0230 / 0056804 от 02.03.2004.  
220050, г. Минск, пр. Независимости, 4.

Отпечатано на копировально-множительной технике  
факультета философии и социальных наук  
Белорусского государственного университета  
220030, г. Минск, ул. К. Маркса, 31.